Niveau(x) d'enseignement: 1 Numéro EDUQ : 8570054
Centre d'intérêt: 250

Pierre-Jacques, Charles, 1944-.

Le jeune Haïtien et l'école québécoise / Charles Pierre-Jacques. -- Montréal : Université de Montréal, Centre de recherches caraïbes, [entre 1979 et 1982].
93 p. ; 23 cm.

Bibliogr.: p. 89-92.

Cote Dewey: 371.97'969'7294/P622j

Descripteur(s): *Intégration scolaire *Milieu scolaire *Différences sociales *Intégration sociale *Immigrant *Noir *Attitude raciale *Environnement linguistique *Adaptation scolaire *Préscolaire (Niveau) *Primaire (Niveau) *Secondaire (Niveau)

Identificateur(s) de sujet: *Difficulté d'adaptation *Haïtien *Créole (Langue)

Avec l'arrivée massive d'immigrants haïtiens venus des couches populaires et paysannes, la société québécoise s'est retrouvée face au problème de l'intégration des enfants de travailleurs migrants. Cette étude porte sur les difficultés d'adaptation des jeunes Haïtiens au système d'enseignement québécois, surtout dans le secteur public. Il s'agit d'un travail de sociologie qualitative qui repose sur la méthode de l'entrevue: les données proviennent d'une série d'entretiens avec des enseignants, des directeurs d'écoles, des psychologues et des responsables de l'adaptation scolaire; des dossiers scolaires ont aussi été étudiés.

Le premier chapitre aborde les problèmes scolaires et les conditions de vie des familles: logement, santé, travail, racisme, ethnocentrisme. Les principaux problèmes du jeune Haïtien dans le système d'enseignement québécois font l'objet du chapitre suivant: retard scolaire, problèmes linguistiques, choc culturel, racisme, relations entre l'école et les parents haïtiens. Le dernier chapitre établit certaines similitudes entre les difficultés d'adaptation scolaire des enfants d'immigrants haïtiens pauvres et ceux des enfants québécois de milieux défavorisés, d'après les discours de certains groupes et les réactions des sujets interviewés.

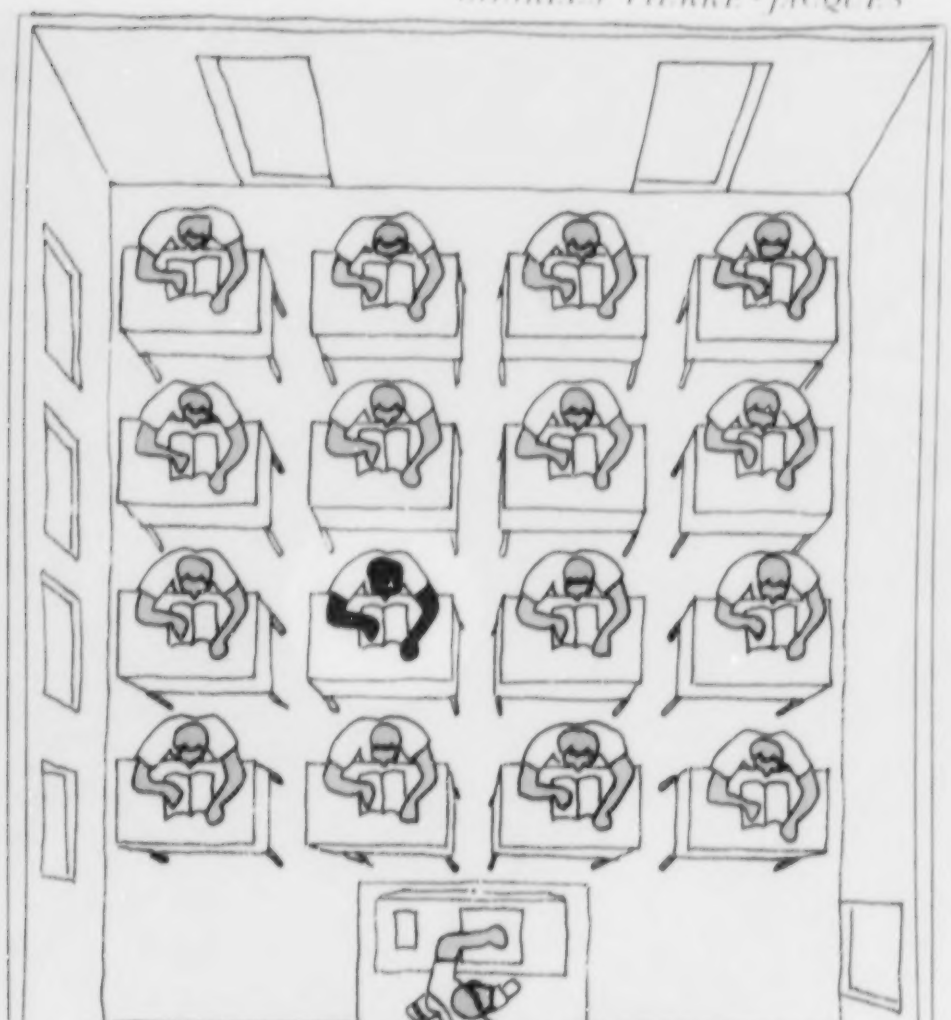
Face aux problèmes décrits, l'auteur insiste sur la nécessité d'adopter une approche globale pour trouver des solutions concrètes. Au niveau familial, aider les travailleurs haïtiens à améliorer leurs conditions de vie, promouvoir des initiatives comme celle d'alphabétisation, etc. Au plan scolaire, suivre les recommandations du rapport de la Table de concertation (1978-1979) portant sur des points comme les inscriptions, les classes d'accueil, les instruments d'évaluation, l'approche pédagogique, les interventions auprès des parents, etc.

Type de document: r

EDUQ 8570054

Le jeune haïtien et l'école québécoise

CHARLES PIERRE-JACQUES



CENTRE DE RECHERCHES CARAIBES
UNIVERSITE DE MONTREAL

EDUQ 8570054

CHARLES PIERRE-JACQUES

Le jeune haïtien et l'école québécoise

CENTRE DE RECHERCHES CARAIBES
UNIVERSITE DE MONTREAL

par Charles Pierre-Jacques
Centre de recherches caraïbes
Université de Montréal

RECTIFICATIF

TABLE DES MATIERES

Préface.....par André BELLAMY 9

Introduction..... 15

I. PROBLEMES SCOLAIRES ET CONDITIONS DE VIE DES FAMILLES 19

1. Problèmes de logement..... 19

2. Problèmes de santé 20

3. Problèmes de travail 21

4. Racisme, ethnocentrisme 21

II. PRINCIPAUX PROBLEMES DU JEUNE HAITIEN DANS LE SYSTEME D'ENSEIGNEMENT QUEBECOIS..... 25

1. Le retard scolaire, problèmes de classement 25

- Evaluation du retard scolaire d'après les dossiers

2. Les problèmes linguistiques 29

3. Le problème du choc culturel 34

4. Racisme, xénophobie et ethnocentrisme..... 37

A/ Réponses directement affirmatives

B/ Réponses indirectement affirmatives

5. Relations entre l'école et les parents haïtiens..... 43

III. IMMIGRANTS HAITIENS PAUVRES, QUEBECOIS DE MILIEUX DEFAVORISES: DEUX FACES D'UNE MEME MEDAILLE..... 49

1. Analyse des discours des responsables 49

2. Analyse d'un aspect du discours syndical 52

3. Discours de certains universitaires..... 53

4. Analyse des réponses de nos interviewés 56

A/ Situation socio-économique 56

1) Problèmes de logement

2) Conditions de travail

3) Habitudes de consommation

4) La désorganisation familiale

B/ La question du Capital culturel..... 57

C/ La question de l'échec scolaire 58

IV . LA REPRODUCTION..... 63

Conclusion..... 63

Annexe..... 67

Bibliographie..... 89

REMERCIEMENTS

L'auteur voudrait exprimer sa gratitude:

A MM. Émile Ollivier et Serge Larose pour leurs conseils et suggestions dans la conception de ce texte.

A M. Gérard Baptiste pour le dessin de la couverture.

À Mme Elisabeth Crosnier responsable des publications au Centre de Recherches Caraïbes.

Il remercie également tous ses informateurs: enseignants, psychologues, orthopédagogues et directeurs d'école, sans l'aide de qui ce livre n'aurait pas pris forme.

PRÉFACE

En dépit des nombreux colloques sur la coopération, des multiples conférences sur l'aide internationale et des pompeuses déclarations sur le nouvel ordre économique, le « développement du sous-développement » se poursuit.

En effet, les pays du Tiers-Monde sont transformés et ce, pour le plus grand profit des métropoles, en réservoirs à manœuvres. Hier, on parlait d'esclavage, aujourd'hui, on parle d'immigration.

> « Le fouet a disparu, un instrument plus raffiné et plus efficace l'a remplacé : le chronomètre. Tout évolue. À l'homme-bétail a succédé l'homme-outil. »[1]

Avec la complicité des alliés locaux qu'ils soutiennent par tous les moyens, les pays riches continuent à rafler les ressources des pays du Tiers-Monde qui ne cessent donc de tourner en rond dans le cercle vicieux de la dépendance. Des peuples de la périphérie se voient réduits à la mendicité tandis que ceux des centres nagent dans l'abondance et le gaspillage : la misère des uns et l'opulence insolente des autres sont liés par un rapport dialectique.

Ce déséquilibre a engendré un vaste mouvement migratoire vers les centres industrialisés ; dans le cadre de l'« échange inégal », les pays sous-développés doivent, en plus des matières premières, exporter leurs « cerveaux » et leurs « bras ». C'est ainsi que des hommes et des femmes poussés par la misère, traqués par les forces répressives sont obligés de s'expatrier, de fuir vers des cieux plus « cléments », avec le ferme espoir d'améliorer leurs conditions d'existence. Riches de leurs seules mains calleuses, ils vont sur le marché international vendre à bas prix leurs forces de travail.

Les usuriers du capital se sont empressés d'intégrer ce « matériel humain » dans la machine infernale du progrès. Pour ces hommes et ces femmes sans noms et sans visages, commence une nouvelle vie. Mais leurs rêves et leurs illusions ne vont pas tarder à s'envoler pour faire place à la surexploitation, au mépris, au racisme, aux tracasseries policières, aux vexations répétées des agents de l'immigration. La cadence accélérée des « usines-prisons »,

---

1. Darie, L. Jean-Loup. *La Traite des pauvres*, Fayard, 1965, p. 15.

l'exécution des tâches les plus pénibles, le surmenage physique et nerveux constituent la trame de leur vie quotidienne. Interdit de revendiquer. Interdit d'être malades. Interdit de vieillir. Ces sous-prolétaires, pris jusqu'à la gorge, sont tombés dans ces filets que l'Occident, telle une araignée, a tissés autour d'eux.

Tout bon pays «civilisé» doit disposer non seulement d'une réserve de chômeurs et d'assistés sociaux parmi ses nationaux mais également d'un contingent de «nouveaux parias» arrachés des zones de la périphérie. Le Québec ne fait pas exception à cette règle.

Ces galériens — dans ce cas précis, les travailleurs haïtiens — néantisés, momifiés, abrutis forment un monde à part, une strate inférieure de la classe ouvrière québécoise. Mais... qu'adviendra-t-il de leurs enfants? Seront-ils, eux aussi, broyés par l'impitoyable machine de la production? Seraient-ils, eux aussi «prédestinés» à faire tourner — en tant que «cheap labor» — la roue du capital?

C'est pour leur éviter de s'engager dans cette voie sans issue que les parents les incitent à persévérer dans leurs études, convaincus que la scolarité permettra à leurs filles et à leurs garçons d'occuper des places plus importantes dans la hiérarchie sociale. Comble d'illusions!

La réforme de l'enseignement entreprise au Québec pendant les années 1960, représente un progrès indéniable en ce sens qu'elle a rendu l'école accessible à tous. Cependant, force nous est de constater que pour la majorité des enfants québécois issus des couches défavorisées, les pratiques scolaires ne sont qu'un rituel humiliant et discriminatoire.

Nonobstant les vertus démocratiques qu'on lui attribue, l'appareil scolaire, demeure un instrument de sélection au service de l'ordre industriel: il sert non seulement à reproduire mais encore à accentuer les inégalités sociales.

Il n'est donc pas étonnant que les enfants des travailleurs haïtiens se retrouvent dans la même catégorie que les enfants québécois originaires des milieux modestes. Les uns et les autres sont orientés vers le cul-de-sac de l'«idiotisme professionnel» que les spécialistes appellent hypocritement «enseignement professionnel secondaire court» (E.P.S.C.).

Les similitudes entre ces deux catégories d'enfants ne sont pas dues au hasard: ce sont les effets de l'articulation entre les impératifs de la civilisation industrielle et les fonctions de l'appareil scolaire. Les parents étant relégués au bas de la pyramide sociale, il est

donc logique, pour assurer la reproduction, que les enfants soient classés au dernier échelon de la courbe Gauss.

Puisse la lecture de cet ouvrage de Charles Pierre-Jacques susciter, pendant qu'il en est encore temps, une prise de conscience au sein de la diaspora et dans les milieux progressistes québécois sur le sort de ces enfants haïtiens condamnés par le système à constituer un sous-prolétariat avec toutes les conséquences sociales qui peuvent en découler.

André Bellamy
Enseignant

« À ces hommes qu'on arrache à leur terre, à leur famille, à leur culture, on ne demande que leur force de travail. Le reste, on ne veut pas le savoir, le reste, c'est beaucoup. Allez mesurer chez un homme le besoin de vivre dans la dignité, le besoin d'être avec les siens, dans l'amour de la terre, dans l'amitié du soleil ».

Tahar Ben Jelloun,
« La plus haute des solitudes ».

« Si pour bien des aspects la scolarisation des enfants des travailleurs migrants pose des problèmes particuliers, elle n'en rappelle pas moins tous ceux qui restent à l'ordre du jour. Rénovation pédagogique, réforme de l'enseignement du Français, formation initiale et continue, réforme de cette formation, réorganisation de notre système éducatif pour une démocratisation réelle et une véritable égalité des chances ».

Pierre Grange,
« Colloque sur la scolarisation des enfants de migrants en France » Avril 1976.

INTRODUCTION

La présence dans les grandes métropoles de plusieurs millions d'hommes venus du Tiers-Monde vendre leur force de travail, après avoir assisté au pillage des richesses naturelles de leur pays, a donné lieu à une abondante littérature. Plusieurs auteurs mettent l'accent soit sur la misère affective et sexuelle de ces déracinés[1]; soit sur la surexploitation dont ils sont victimes dans leur milieu de travail[2]. Certaines études décrivent les attitudes des ressortissants du milieu d'accueil à leur égard[3]. Les économistes établissent les relations entre immigration et besoins conjoncturels des marchés occidentaux[4]. La dimension éducative: formation professionnelle, alphabétisation, a donné lieu à de nombreux séminaires et recherches universitaires[5].

Cependant il semblerait que la littérature sur les problèmes des enfants de travailleurs migrants est relativement récente. Cela pourrait s'expliquer par le fait que les premiers immigrants en Europe occidentale étaient surtout des hommes jeunes venus sans femmes, même s'ils étaient déjà mariés. C'est avec l'arrivée des enfants que des problèmes tels que: processus de classement, choc culturel, échecs scolaires, problèmes linguistiques, racisme, zénophobie, ethnocentrisme des professeurs ont éveillé l'attention des chercheurs et dégagé un champ d'intérêt nouveau pour l'approche sociologique.

La société québécoise, comme toutes les sociétés occidentales, s'est retrouvée face à ces problèmes avec l'arrivée massive d'immigrants haïtiens venus des couches populaires et paysannes. C'est à partir de 1972 que les commissions scolaires[6] et les responsables

1. Ben Jelloun, Tahar: *La plus haute des solitudes*, Éditions du Seuil, 1977.
2. Mince, Juliette: *Les travailleurs étrangers en France*.
3. Girard, Alain, Charbit, Yves; Lamy, Marie-Laurence: *Attitude des Français à l'égard de l'immigration étrangère*, Population, numéro 6, 1974.
4. M. Marie; Des santos, J. R.: *Migration et force de travail*, Espace et Société, décembre 1971.
5. a) Catani, Maurice: *L'alphabétisation des travailleurs immigrés: une relation dominant/dominé*; Tema, 1972.
   b) Ario, Michel: *Les effets de la formation sur les travailleurs étrangers*, IDERIC.
6. Une commission scolaire ou «corporation scolaire» est un corps administratif constitué dont les membres appelés commissaires ou syndics sont élus pour organiser et régir les écoles publiques d'une municipalité. Audet, J. Philippe, Gauthier, Armand: *Le système scolaire québecois*, librairie Beauchemin Ltée, Montréal 1969.

du Ministère de l'Éducation ont pris conscience des difficultés d'adaptation des jeunes Haïtiens dans le système d'enseignement québécois.

La nouveauté du problème s'explique par le fait que les enfants des premiers immigrants haïtiens ne connaissaient pas de sérieuses difficultés scolaires. Le travail de Marlène Brutus réalisé en 1970 sur l'adaptation de l'enfant haïtien[7] à Montréal le confirme.

Notre étude sera centrée sur les enfants de migrants haïtiens se retrouvant majoritairement dans le secteur public d'enseignement. Nous avons décidé d'entreprendre un travail de sociologie qualitative. Pourquoi ce choix?

Après avoir constaté les lacunes de certains travaux basés sur des chiffres et des statistiques, nous nous sommes demandé si la méthode statistique convenait à cet objet. Les limites de ce que Bourdieu appelle «la fausse sécurité des chiffres» sont reconnues par plusieurs auteurs. Roger Pinto, par exemple, affirme qu'elle se borne à indiquer une relation sans répondre ni au pourquoi ni au comment des faits observés.

Nous avons choisi la méthode de l'entrevue, ce procédé bien connu d'investigation utilisant un processus de communication verbale pour recueillir des informations, en relation avec le but fixé. Ce choix s'explique: la relation pédagogique implique des sentiments, des attitudes, des attentes souvent significatives quant au succès ou à l'échec scolaire des élèves. Les méthodes quantitatives sont impuissantes à fournir de tels renseignements. Les données proviennent d'une série d'entretiens avec des enseignants, des directeurs d'écoles, des psychologues et des responsables de l'adaptation scolaire. De plus, afin d'établir la relation entre les problèmes scolaires et le statut socio-professionnel des parents, des dossiers scolaires ont été étudiés.

Puisque nous sommes en présence d'un problème social, nous n'avons pas pu résister à la tentation d'établir certaines similitudes entre les difficultés d'adaptation scolaire des enfants d'immigrants haïtiens pauvres et ceux des québécois de milieux défavorisés. On nous accusera peut-être d'occulter la spécificité du groupe haïtien. C'est un choix que nous avons fait de *considérer l'inadaptation scolaire comme étant avant tout une inadaptation sociale*.

---

7. L'adaptation de l'enfant Haïtien à Montréal, mémoire de maîtrise déposé à l'École de Service Social de l'Université de Montréal.

Si par ce travail — qui n'a pas une prétention d'exhaustivité — nous parvenons à sensibiliser les responsables de l'éducation sur la situation alarmante des écoliers haïtiens au Québec, notre but sera... presque atteint.

I

PROBLÈMES SCOLAIRES ET CONDITIONS DE VIE DES FAMILLES

Avant d'exposer les problèmes scolaires des jeunes immigrants haïtiens, il est indispensable de les replacer dans le contexte global de la migration en expliquant les conditions de vie des familles, car le problème de l'enfant ne se laisse pas enfermer dans le milieu clos de l'école. Nous avons donc choisi de traiter quatre problèmes particuliers: *le logement*, *la santé*, *le travail* et *l'ethnocentrisme*.

1. *PROBLÈMES DE LOGEMENT*

La migration haïtienne au Québec est récente. C'est donc dire que nous ne disposons pas d'un grand nombre de données sur les difficultés que rencontrent les membres de cette communauté à se loger convenablement. Cependant, le problème est réel. Selon les statistiques de la Commission des droits et libertés de la personne, le nombre de victimes de discrimination raciale dans le logement a augmenté ces dernières années. D'après le rapport de mars 1980, 13% des plaintes proviennent des personnes appartenant aux minorités raciales. Le rapport d'avril nous présente un cas-type:

Une «demande de quatre cent cinquante dollars à titre de dommages matériels, de dommages moraux et de dommages exemplaires; tel est le montant réclamé à deux co-propriétaires pour avoir refusé de louer un logement à une personne parce qu'elle est Haïtienne. Les co-propriétaires ont affiché une évidente mauvaise foi tout au long de l'enquête, allant jusqu'à fournir de faux renseignements et à louer le logement à une autre personne alors que l'enquêteur de la Commission leur avait spécifiquement demandé d'en suspendre la location».

Les motifs le plus souvent évoqués par les propriétaires pour refuser un logement sont: manque d'hygiène, surpeuplement, attitude négative des autres locataires. Une étude réalisée par le bureau de la communauté chrétienne des Haïtiens de Montréal dans le secteur Crevier (Ville St-Laurent) décrit la situation. Dans cette zone

vivent entre 100 et 150 familles haïtiennes. Ces immigrants choisissent ce quartier parce que les loyers sont moins élevés comparativement à d'autres secteurs comme Saint-Léonard et Montréal-Nord. À propos de l'attitude des résidents du quartier à l'égard de la population haïtienne, les auteurs du rapport écrivent:

> «Certains résidents du quartier se sont sentis un peu menacés par cette arrivée d'un grand nombre «d'immigrants visibles», à la culture différente et cela a donné lieu à certaines manifestations de racisme». [1]

La principale conséquence de cette situation est la concentration d'Haïtiens dans certains quartiers et dans certains immeubles où leur présence est acceptée. La population haïtienne de Montréal ne risque-t-elle pas de connaître le même sort que les minorités ethniques des Villes américaines avec toutes les conséquences sociales que peut entraîner une telle situation?

Confronté au problème de se trouver un logement décent, l'immigrant haïtien au Québec connaît aussi des problèmes de santé liés souvent à son déracinement.

2. *PROBLÈMES DE SANTÉ*

Depuis l'instauration du régime d'assurance maladie par le gouvernement du Québec en 1970, les étrangers qui n'ont pas le statut «d'immigrant reçu» et qui par contre ne bénéficient pas de la gratuité des soins médicaux, sont obligés de débourser des sommes considérables pour se faire soigner. Pour venir en aide aux immigrants haïtiens dans cette situation, la «Maison d'Haïti» [2], a mis sur pied une clinique communautaire. C'est d'ailleurs par le truchement des médecins attachés à cette clinique qu'il nous a été possible de connaître les principales pathologies dont souffrent les membres de la communauté. D'après les trois médecins interviewés, les deux maladies le plus souvent diagnostiquées sont l'hypertension artérielle et des troubles gastriques d'origine psycho-somatique. Pour le spécialiste en psychiatrie infantile, les principaux problèmes des jeunes haïtiens sont liés à la désorganisation familiale.

Examinons maintenant la question du travail qui explique en définitive la présence de l'immigrant haïtien en terre étrangère.

---

1. Rapport d'enquête sur les immigrants haïtiens du secteur Crevier, réalisée par le bureau de la Communauté chrétienne des Haïtiens de Montréal. Mai-juin 1978.
2. Centre communautaire fondé en 1972 et ayant pour objectifs: a) promouvoir l'épanouissement culturel et le sens des responsabilités sociales; b) maintenir les valeurs culturelles haïtiennes; c) procurer des services d'ordre social général, des services de santé, d'éducation etc...

3. *PROBLÈMES DE TRAVAIL*

Beaucoup d'Haïtiens sont obligés d'occuper pour une période plus ou moins longue des emplois sous-rémunérés, exigeant un nombre déraisonnable d'heures de travail, emplois représentant toutes sortes de risques. Ils se retrouvent surtout dans le textile et la petite industrie manufacturière. D'après Paul Dejean[1], sur 100 Haïtiens établis au Québec en 1972 à 1977, 63% se retrouvent dans le secteur manufacturier, 5% dans le secteur des services (personnel domestique, serveuses de restaurants), 1% dans le domaine du secrétariat, 1% dans le domaine des arts, 8% fréquentent les institutions d'enseignement, 1% sont des professionnels. L'insécurité financière oblige le travailleur haïtien à accepter un emploi qui souvent ne correspond pas à son expérience antérieure, ce qui entraîne un grand nombre d'accidents de travail. Le cas de Michel François, broyé par une machine le 29 mai 1973 dans une usine de Montréal en est un exemple frappant. L'ouvrier haïtien ne dispose d'aucun moyen pour faire valoir ses revendications. Il est obligé souvent de se garder de toute activité syndicale de peur d'être victime de répression. La revue « Bois Caïman » dans son édition de janvier 1973 décrit cette situation:

> « L'ambiguïté voulue par le système capitaliste laisse les Haïtiens à l'arbitraire des patrons employeurs, des avocats requins et de l'immigration. Les Haïtiens représentent donc un second marché de la main-d'œuvre qui peut être soustrait aux normes du marché et privés des droits démocratiques fondamentaux durement gagnés par la classe ouvrière ».

De plus, certaines lois répressives de l'immigration conduisent à la surexploitation de cette catégorie de travailleurs. La loi C-24 votée par le parlement fédéral en 1977 a été dénoncée par tous les groupes ethniques à cause de ses dispositions discriminatoires à l'égard de certains ressortissants étrangers. Pour saisir dans son ensemble la situation de l'immigrant haïtien, il est important de prendre en considération la question du racisme et de l'ethnocentrisme.

4. *RACISME, ETHNOCENTRISME*

Dans son rapport paru en mars 1980, la Commission des Droits et Libertés de la Personne traduit en ces termes les préoccupations des minorités ethniques au Québec:

---

1. Dejean, Paul. *Les Haïtiens au Québec*. Presses de l'Université du Québec, 1978.

« Les personnes appartenant à des minorités « visibles » se disent perçues perpétuellement comme des immigrants, fréquemment objets de méfiance instinctive et, plus souvent qu'à leur tour, victimes d'injustices de la part des institutions, qu'il s'agisse du système scolaire, des corps policiers ou des services de l'immigration. Elles décelaient également une forme de racisme qui consiste à désigner certains groupes uniquement par leur appartenance raciale ».

Beaucoup d'Haïtiens ont choisi le Québec parce qu'ils croyaient, entre autres raisons, qu'il n'existait pas de racisme dans le pays. La réalité est tout autre. À cause peut-être de la crise économique ou d'autres facteurs d'ordre social et politique, ce fléau prend des proportions inquiétantes depuis ces dernières années. Même si Paul Dejean aborde cette question avec extrêmement de délicatesse, certains faits qu'il rapporte se passent de commentaires:

« Les vexations et humiliations subies par des Haïtiens même légalement installés au Québec ne se comptent plus ».[4]

L'auteur enregistre en novembre 1977 plusieurs cas d'agressions avec coups et blessures contre de paisibles immigrants haïtiens dont le seul tort était d'avoir refusé de se plier à des exigences inacceptables que leur imposaient des compagnons de travail de la Société d'accueil. Les anecdotes ne se comptent plus. Durant les manifestations marquant la conquête de la coupe Stanley en mai 1978, un chauffeur de taxi haïtien a été sauvagement battu par quatre jeunes québécois. Le policier qui assista au spectacle procéda à l'arrestation de la victime. Arrivé au poste de police rapporte-t-on, ses collègues lui demandèrent « pourquoi il n'a pas abattu le nègre ». « Il y avait trop de monde », répondit-il.

La persécution policière contre la communauté haïtienne atteint son paroxysme avec l'affaire de la rue Bélanger. Le soir du 20 juin 1979, des policiers se sont livrés à une charge brutale et ont proféré des propos racistes à l'endroit d'un groupe de jeunes haïtiens qui jouaient au foot-ball (soccer) dans le parc Marquette au Nord-est de Montréal. Trois Haïtiens furent arrêtés et matraqués. La communauté haïtienne réagit avec colère à cette barbarie. Le comité du 20 juin constitué à la suite de cet incident organisa une ligne de piquetage militante la semaine suivante en face de l'Hôtel de Ville. Des milliers de tracts dénonçant la brutalité policière à Montréal furent distribués à cette occasion.

Si pour prévoir les résultats scolaires, il fallait demander aux élèves non seulement que savez-vous?, mais encore qui connaissez-vous?, qui êtes-vous?, où viviez-vous?, d'où venez-vous?; il serait

4. Dejean Paul, *Les Haïtiens au Québec*, op. cit.

facile de comprendre dans quel état physique et psychologique l'enfant du travailleur migrant aborde l'école. Celle-ci saura-t-elle développer toutes ses facultés intellectuelles? Les éducateurs sauront-ils prendre en considération les différences de comportement social que ces enfants tiennent de leur passé et de leurs milieux d'origine?

L'exposé des problèmes que rencontrent les jeunes immigrants haïtiens dans le système d'enseignement québécois nous permettra, nous l'espérons, de répondre à ces interrogations.

II

PRINCIPAUX PROBLÈMES DU JEUNE HAÏTIEN DANS LE SYSTÈME D'ENSEIGNEMENT QUÉBÉCOIS

1. *LE RETARD SCOLAIRE, PROBLÈME DE CLASSEMENT*

La Commission des Écoles catholiques de Montréal a présenté en 1977 un rapport connu sous le nom de « Rapport Ravary » sur la situation des élèves haïtiens qui fréquentent ces écoles. Après avoir constaté que sur 1800 élèves inscrits, 56% accusaient un retard pédagogique d'un an, 27% de plus d'un an, l'auteur du rapport explique ces échecs par les déficiences du système d'éducation en Haïti. L'inadéquation des programmes d'études, la non-application de la scolarité obligatoire, l'absence de qualification des enseignants, le manque de continuité dans les enseignements, l'insuffisance des écoles disponibles; tels sont les facteurs explicatifs du retard pédagogiques des élèves d'origine haïtienne à Montréal. Reconnaissant que d'autres facteurs peuvent expliquer le retard pédagogique, l'auteur affirme que l'objectif doit être d'amener l'élève à apprendre. Les solutions proposées sont les suivantes: classes de transition, classes spéciales, récupération à temps plein, récupération à temps partiel, cours de fin de semaine, cours d'été.

Les préalables à l'intégration du jeune immigrant au réseau régulier peuvent être regroupées, selon le rapport, en trois catégories: le changement de mentalité, l'évaluation du problème, les mesures de support en récupération. Comme on peut le constater, il s'agit pour l'auteur d'un problème essentiellement psychopédagogique.

Charles Dehoux (1977) montre à partir des statistiques de la Commission des Écoles catholiques de Montréal, que la majorité des jeunes qui se dirigent vers les classes spéciales sont des immigrants[1]. L'auteur explique que l'orientation des jeunes Haïtiens vers les voies allégées, les classes spéciales ou de récupération,

1. Dehoux-Tardieu, Charles: *L'évaluation et l'orientation des étudiants immigrants à Montréal*, Thèse de maîtrise en technologie de l'éducation. Université Concordia, Montréal.

n'est pas le produit du hasard. A ce compte, il établit une relation entre cette situation et les objectifs d'immigration tels que définis par les lois canadiennes et québécoises. Dans son livre « Les Haïtiens au Québec », Paul Dejean, contrairement aux conclusions du rapport Ravary, refuse d'expliquer les retards pédagogiques des écoliers haïtiens à partir de la déficience du système scolaire haïtien. Pour lui, l'une des principales causes de ces échecs réside dans le processus de classement.

> « On a déjà signalé que beaucoup d'eleves haïtiens sont groupés dans les classes allégées et spéciales, en dépit, parfois, d'une brillante performance réalisée durant leurs études en Haïti. On peut attribuer ce fait au classement qui se fait selon l'âge de l'enfant et non selon ses capacités[2] ».

Dejean présente une virulente critique des méthodes d'évaluation considérées comme injustes et discriminatoires.

Les résultats d'une autre enquête de la C.E.C.M. en date de 1978 montrent que la situation s'est considérablement détériorée :

> « Parmi ces 1013 cas, 499 ont un retard scolaire d'une année, 324 de deux ans et 190 de trois ans et plus. Les chiffres prouvent que le retard pédagogique augmente de façon générale avec le niveau de scolarité. Tandis que l'on retrouve 31% de cette clientèle avec un an de retard en première année, on en identifie 89% dans la même situation en secondaire[3] ».

À la Commission scolaire Jérôme Leroyer, la situation n'est guère plus reluisante. Même si tous les enseignants sont conscients du scandale que constitue le retard scolaire de la grande majorité des élèves d'origine haïtienne, les discours des principaux intervenants auprès de cette population permettent de dégager l'étendue et la complexité du problème. L'analyse de ces discours sera complétée à l'aide de données puisées dans les dossiers scolaires.

Plusieurs de nos informateurs semblent vouloir expliquer le retard scolaire du jeune Haïtien à partir des différences entre les systèmes d'enseignement haïtien et québécois. La directrice d'une école à forte concentration haïtienne nous confie :

> « Pour nous, c'est le problème le plus important parce que les enfants haïtiens de la dernière vague ne semblent pas être scolarisés dans le sens ou on l'entend ici au Québec. Il semble que les systèmes scolaires sont très différents. Des enfants qui ont neuf ou dix ans peuvent etre en première ou deuxième année alors que les nôtres sont déjà en quatrième ou cinquième année. Alors, l'adaptation psychologique de l'enfant se fait difficilement. On se dit alors que placer un enfant de neuf ou dix ans dans une classe d'enfants de six ans, ce n'est pas lui rendre service ; mais on ne lui rend pas

2. Dejean, Paul : *Les Haïtiens au Québec*, op. cit., p. 132.
3. Rapport d'enquête : Comité retard scolaire, CECM, 1978.

non plus service en le mettant dans une classe d'enfants de neuf ans où il ne comprend rien du tout. Chez nous, l'âge chronologique est le critère de classement. Il ne semble pas que ce soit l'approche adoptée en Haïti».

Un cadre à la commission scolaire précise:

«Maintenant, au niveau des retards pédagogiques, nous avons constaté qu'il y a un pourcentage important d'élèves, autour de 40% qui ont des problèmes d'apprentissage considérables; c'est-à-dire, nous avons des élèves qui sont arrivés à la Commission scolaire avec des papiers officiels d'Haïti attestant qu'ils avaient fréquenté des institutions haïtiennes pendant un certain nombre d'années. Or, de fait, leur niveau de connaissances académiques se situe en deçà du niveau d'âge. C'est que l'enfant de douze ans devrait être en 6e année; en fait, il a les connaissances d'un élève de deuxième année parce qu'il n'a pas été scolarisé pendant six ans»

Une orthopédagogue parlera davantage des solutions qui ne sont pas faciles à trouver:

«Quand arrivait un Haïtien dans notre école, on avait établi comme politique qu'il y avait un dépistage à faire. On essayait, nous autres, de le classer d'après son âge chronologique non d'après ses acquis académiques. Les enfants qui avaient entre un an et un an et demi de retard pédagogique, on les laissait dans les classes régulières. Par contre, il y avait aussi des enfants qu'on trouvait avec deux ou trois ans de retard scolaire. On avait le choix de les envoyer dans une classe de récupération pour qu'ils puissent fonctionner au niveau régulier. Mais compte tenu du problème linguistique, on est obligé de les envoyer dans une classe d'accueil».

Notons au passage que le problème linguistique avec toutes ses conséquences oblige l'écolier haïtien à passer une année en classe d'accueil, ce qui augmente le retard pédagogique l'année suivante. Le fait de privilégier l'âge chronologique comme critère de classement entraîne souvent des situations traumatisantes. Une directrice connaît bien cet aspect du problème:

«Il y a le problème des enfants qui à cause de leur âge chronologique ne devaient pas être classés au niveau où on les classe maintenant parce qu'on ne tient compte que de l'âge. Il y en a, par exemple, qui étaient âgés de quatorze ans qu'on ne pouvait pas accepter en sixième année. J'ai dû les référer au secondaire. Quatre enfants qui arrivaient directement d'Haïti âgés de quatorze et quinze ans étaient classés en sixième année. Je les ai référés au secondaire malgré leurs lacunes car, après douze ans, on ne peut garder aucun enfant à l'élémentaire».

Nous avons recueilli également les propos de psychologues responsables du classement dans les écoles afin de connaître non seulement leur perception du problème mais encore leur pensée relative à la validité de leurs instruments. D'après eux, les tests d'intelligence et d'aptitudes tels qu'ils sont conçus ne permettent pas une évaluation objective des connaissances du jeune Haïtien.

Tout en reconnaissant les limites de tels instruments, ils ont tendance à privilégier les tests dits a-culturels. Un exemple frappant:

> «Ce que j'ai utilisé, c'est le Nebraska; un test dit a-culturel, même si je ne comprends pas qu'un test puisse être a-culturel. Mais puisque le Nebraska a été conçu pour les muets, pour les sourds-muets, je trouvais que c'était pas mauvais comme test. J'avais commencé à l'adopter un peu, juste pour donner quelques indices».

Un autre psychologue de son côté dénonce l'usage abusif de la psychotechnique et montre avec exemples que ces instruments ne sont pas utilisés à bon escient.

> «C'est pas un témoignage pessimiste que je vais porter, mais je sais quand même qu'on vit dans un milieu où l'orientation scolaire est pas mal basée sur les tests. Et puis ces tests-là sont utilisés à mauvais escient par rapport aux enfants haïtiens. Je vais donner un exemple pour illustrer ce que je viens de dire: J'ai reçu en entrevue un enfant haïtien, arrivé au Québec en 1975, il avait sept ans, sans aucune scolarité. Il venait de la campagne. Puisqu'il avait sept ans, il a été placé en deuxième année. Évidemment, ça ne marchait pas. On a procédé aux évaluations psychologiques et l'enfant sortait avec un quotient déficient; ce qui est normal puisque la plupart des tests sont essentiellement verbaux. Cet enfant-là ne parlait pas un mot français. On sait ce qui s'est passé par la suite. C'est un enfant qui a été classé déficient parce qu'il a été admis en deuxième année sans avoir suivi le programme de la première année».

Conscient que l'école québécoise par ses instruments d'évaluation fait de l'écolier haïtien un débile irrécupérable, un psychologue essaie de trouver d'autres approches:

> «Je fais usage des instruments psychotechniques mais je fais surtout des évaluations psychologiques qui me permettent au moment de la réception, de situer l'enfant. Et pour moi, ça me dit beaucoup plus. Les autres évaluations psychotechniques vont être, au lieu des tests d'intelligence proprement dits, en tout cas dans un premier temps, plutôt des évaluations pour mesurer les prérequis aux apprentissages. Cela va être par exemple des tests d'exercice de psychomotricité fine».
>
> «J'affirme de plus qu'il faut prendre en considération les différences culturelles avant de poser un diagnostic quelconque:
> ...Les enfants haïtiens n'ont pas les mêmes constances du point de vue de l'orientation spatiale».

Il n'est pas rare de trouver des spécialistes qui font une grande utilisation d'instruments psychométriques non dans le but de classer l'enfant mais pour évaluer les prérequis indispensables aux apprentissages:

> «J'utilise des tests qui évaluent certains comportements compatibles avec l'apprentissage scolaire. Des comportements d'attention, capacité à analyser une situation; capacité à prendre des décisions; capacité à comparer plusieurs solutions possibles pour trouver une solution adéquate. Si j'ai recours

à des tests c'est dans ce but-là; vraiment ce n'est pas pour classer mais pour évaluer les prérequis à l'apprentissage ».

Quoique conscients du fait que tout test charrie des valeurs culturelles, ces psychologues ne semblent pas comprendre que le fait même de passer un test est foncièrement culturel. En ce sens, les tests ne peuvent qu'être discriminatoires pour l'écolier haïtien.

Évaluation du retard scolaire d'après les dossiers étudiés

Nous avons procédé à l'étude des dossiers scolaires[4]. Dans plusieurs cas, le retard scolaire a été évalué par les orthopédagogues d'une manière qualitative. Il s'agit d'enfants dont l'âge chronologique correspond au niveau scolaire mais qui présentent des lacunes dans les matières de base: français et mathématiques. Il ne faut pas en déduire que ces enfants ont un avenir plus brillant que ceux dont le retard est plus accentué, puisqu'ils sont en classe de récupération. Une enseignante titulaire d'une telle classe n'hésite pas à nous parler avec une franchise exceptionnelle de: *voie de garage* ou de *classe-dépotoir*.

Un psychologue nous fournit des précisions à propos de ces classes:

« Dans le système québécois, ce sont des classes destinées à des personnes qui ont des problèmes d'apprentissage. Ce qui veut dire que l'écolier haïtien qui ne peut pas s'adapter, a des problèmes d'apprentissage. »

Sur la base des dossiers retenus, nous pouvons constater que le retard scolaire varie de deux à huit ans. Il n'est pas inutile de rappeler que nombre de ces élèves attendent la fin de la scolarité obligatoire pour être déversés sans formation professionnelle sur le marché du travail. Nous reviendrons sur cette situation en abordant la question de la *reproduction sociale*.

2. *LES PROBLÈMES LINGUISTIQUES*

La connaissance de la langue du pays étant nécessaire à une bonne insertion dans le système scolaire, il est impossible de cerner les causes d'échecs chez l'écolier haïtien sans prendre en considération les problèmes linguistiques auxquels il fait face.

La maîtrise du code linguistique est nécessaire non seulement pour les acquisitions intellectuelles mais encore pour faciliter le

4. École Wilfrid Bastien, St-Léonard, Montréal.

processus d'intégration dans une société donnée. Madame T. Rosengren écrit à ce propos:

> «...Si on oblige des jeunes enfants à aller à l'école et à rester assis des heures et des jours entiers dans une classe, où ils ne comprennent pas un mot de ce qui est dit, ce n'est pas une attitude positive à leur égard. Être mal considéré et négligé et être exclu de la compagnie de ses proches camarades de classe, sont, parmi d'autres, des aspects d'une situation qui peuvent miner une personnalité même forte et indépendante[5]».

Les problèmes linguistiques que connaissent les jeunes Haïtiens au Québec résultent d'une erreur de jugement des responsables scolaires qui, par méconnaissance de la réalité haïtienne, les considèrent comme francophones. Bien entendu, cela vient du fait que les premiers immigrants haïtiens originaires des classes moyennes et de la bourgeoisie possédaient une parfaite maîtrise de la langue française. La vérité est que pour la grande masse des Haïtiens, le créole est la langue maternelle tandis que le français est la langue d'enseignement. Paul Dejean écrit à ce sujet:

> «Malheureusement bien des gens pensent que, parce que les enfants haïtiens comprennent et prononcent quelques phrases rudimentaires de français, ils comprennent et parlent cette langue assez pour ne pas avoir droit aux classes d'accueil; la plupart des directeurs d'écoles, des professeurs, des travailleuses sociales et même, au moins confusément, des élèves haïtiens eux-mêmes, sont néanmoins conscients de ce problème[6]».

D'après une enquête réalisée à l'école Wilfrid Bastien à forte concentration haïtienne, les difficultés d'apprentissage des jeunes Haïtiens s'expliquent par une incompréhension de la langue française et par une déficience au niveau du vocabulaire. Les chercheurs de la Commission des Écoles catholiques de Montréal arrivent à des conclusions analogues:

> «Beaucoup de ces élèves parlent plus le créole que le français. Le français enseigné en Haïti est faible[7]».

Analysons maintenant le discours des principaux intervenants. Pour eux, les problèmes linguistiques des écoliers haïtiens se manifestent aux niveaux suivants: interférence français/créole, vocabulaire, prononciation et lecture. Un psychologue expose la situation en ces termes:

> «Ce que je sais par expérience, c'est que la question de la langue est d'emblée un problème, un gros problème. Les enfants que j'ai vus sont généralement d'origine paysanne. Ils ne venaient ni de Port-au-Prince, ni des principales

5. Rosengren, T.: «Éducation des enfants de migrants», in *Les enfants de travailleurs migrants en Europe*, ESF, 1974.
6. Dejean, Paul: *Les Haïtiens au Québec*, op. cit.
7. Rapport du sous-comité: *Retard scolaire de la CECM*, op. cit.

villes d'Haïti. Même quand ils avaient un certain nombre d'années de scolarité, ils étaient assez faibles. Ils avaient des connaissances techniques de la langue française mais aucune connaissance fonctionnelle».

Beaucoup d'enseignants se plaignent de l'accent, de la prononciation des élèves haïtiens même quand ces derniers s'expriment couramment en français:

«C'est surtout un problème d'accent. C'est l'accent qui est *agaçant. On ne saisit pas tout mais on s'y habitue*».

Une directrice d'école ajoute:

«On m'a signalé quelques cas où l'on a de la difficulté à comprendre les enfants. Il y a un bonhomme de première année, on a beaucoup de problèmes à le comprendre. Pourtant, il parle français. Je ne sais pas si c'est l'accent ou le fait *qu'il parle créole à la maison*. Sur le plan linguistique, il y a beaucoup de travail à faire».

La difficulté la plus sérieuse semble être, d'après nos interlocuteurs, l'interférence entre le créole, langue maternelle et le français, langue d'enseignement. Le conseiller pédagogique d'une Commission scolaire explique cet handicap en ces termes:

«Parce que le créole est la langue maternelle et le français la langue d'enseignement, cela pose des problèmes non seulement au niveau des acquisitions mais encore au niveau de la socialisation. Au niveau des acquisitions, ça crée des problèmes classiques d'interférences linguistiques. Au niveau de la communication, je pense que c'est relativement grave».

Après avoir expliqué comment la communication est aussi difficile avec les parents par leur méconnaissance du français, ce conseiller pédagogique met l'accent sur la difficulté à trouver une méthode d'enseignement du français adaptée à la clientèle haïtienne:

«C'est que les enfants avaient une certaine connaissance du français, ce qui veut dire qu'on ne peut pas les traiter comme des non-francophones intégraux, comme des débutants dans l'apprentissage d'une langue seconde; mais on ne peut pas non plus utiliser des stratégies d'enseignement de langue maternelle. On ne peut pas leur montrer que le sujet vient avant le verbe quand l'enfant ne peut pas lire le mot qui est censé être un sujet. donc on est à la recherche de stratégies mitoyennes qui ne sont ni des stratégies de «langue maternelle» ni des stratégies de «langue seconde»».

Un coordonnateur à l'adaptation ne partage pas ce point de vue:

«Je pense que dans les circonstances, on devrait adopter pour les enfants haïtiens des stratégies de «langue seconde». Leur langue c'est le créole même s'ils apprennent un petit peu de français».

Quant aux enseignants, ils se placent au-dessus de cette querelle didactique pour insister sur les conséquences concrètes du «bilinguisme» du jeune Haïtien. Une orthopédagogue estimera que

cette situation nuit considérablement au processus d'acquisition des connaissances:

> «Le problème linguistique est le vrai problème parce que la plupart des enfants qui nous arrivent ces années-ci sont des enfants qui n'ont pratiquement pas de scolarité. La langue qu'ils connaissent c'est le créole. Ils ont des problèmes au niveau grammatical, au niveau de l'abstraction du langage».

D'après une enseignante de classe d'accueil, le fait que les Haïtiens parlent créole entre eux nuit à l'apprentissage du français:

> «Dès qu'ils se retrouvent entre eux, ils se mettent toujours à parler créole et ne *vivent* pas continuellement le français comme on voudrait qu'ils le vivent».

Le fait que les écoliers haïtiens s'expriment en créole constitue l'attitude la plus réprouvée par nos interlocuteurs. D'aucuns l'interprètent comme une exclusion volontaire, d'autres comme une agression vis-à-vis la majorité. Un enseignant d'origine marocaine établit le parallèle suivant entre l'écolier haïtien et celui de son pays:

> «Pour les gens en général, l'Haïtien est francophone; il parle chez lui le français; ce que les gens ne savent pas, c'est que la langue maternelle de l'Haïtien c'est le créole. Si vous me permettez d'établir un parallèle avec le Maroc, c'est le même problème. Il y a une minorité, je pense que c'est quinze à vingt pour cent de la population qui parle français; mais c'est la bourgeoisie. Puis, il y a le Marocain moyen, il parle l'arabe, mais quand il va à l'école, il apprend le français».

Une grande proportion de nos informateurs considèrent que les différences de vocabulaire entre Haïtiens et Québécois constituent pour l'écolier haïtien un sérieux handicap. Une enseignante rapporte qu'une petite Haïtienne de sa classe au lieu de dire: «*je vais aiguiser mon crayon*» dit de préférence «*je vais tailler mon crayon*».

Un autre nous propose les exemples suivants:

> «Il existe des différences de vocabulaire, des différences de tournures, de syntaxe. Prenons par exemple le mot «*niveau*». Ici il s'emploie dans le sens de «*degré*». Un élève haïtien qui arrive au début, il ne comprend pas lorsqu'on lui dit: à quel niveau es-tu? Pour lui, c'est une *hauteur* tout simplement».

Une enseignante en classe d'accueil ajoute:

> «Des fois, il y a des termes qu'ils ne saisissent pas. Comme aujourd'hui, j'ai apporté des *cactus* pour les enfants; puis je leur ai demandé «qu'est-ce que c'était? comment ça s'appelait?... Personne n'a pu répondre. De toute façon, ils ne savaient pas ce qu'était un *cactus*».

Des personnes interrogées expliquent la carence de vocabulaire de l'écolier haïtien par la différence entre leur milieu de vie en Haïti et l'univers socio-culturel québécois:

« C'est au niveau du vocabulaire socio-culturel, si je puis m'exprimer ainsi, que se situe le vrai problème. Ici, on a des choses qui n'existent pas en Haïti. Exemple : *calorifère*. Je dirais qu'il y a un tas de choses comme ça qu'on a ici et qui n'existent pas là-bas. C'est tout un vocabulaire que les enfants ont à assimiler ».

Évidemment, cela pose des problèmes de compréhension et de communication à l'intérieur de la classe comme le souligne un psychologue :

« En général, on prend l'enfant haïtien pour francophone. Ce n'est pas toujours vrai. Il est vrai qu'en Haïti, quand on va à l'école, on apprend le français ; mais cela ne veut pas dire qu'on possède la langue au point de la parler d'une façon correcte. Il y a un problème de compréhension. L'enfant est dans une classe où il ne comprend pas toujours le professeur. Puis on dit que son apprentissage est lent. Disons qu'il se pose un problème de communication ».

Ceux qui sont déjà scolarisés en Haïti et qui possèdent une certaine connaissance de la langue connaissent aussi ces problèmes de communication.

« Même quand ils avaient des informations techniques sur la langue française, ils n'ont rien de fonctionnel. C'est grave quand l'enfant est pris dans une situation comme çà. Il a besoin du langage pour fonctionner, pour comprendre les gens, vivre avec eux, échanger avec les amis, apprendre un minimum de choses très simples ».

Un conseiller pédagogique insiste aussi sur le problème de communication résultant de ce problème linguistique :

« Il y a un problème de communication dû à la langue. Il est évident que l'enfant qui parle constamment créole et qui a des difficultés à parler français connaît des problèmes de communication. Nous, notre position a été dès le départ de tenter d'immerger l'enfant en milieu francophone, tout en adoptant des mesures spéciales, type classe d'accueil ».

Beaucoup de nos informateurs soulignent le fait que les élèves haïtiens aiment se regrouper pour parler le créole, leur langue.

« Même si les enfants que j'ai ont fait au moins un an en classe d'accueil, et suivi des cours d'immersion en langue française, ils vont communiquer entre eux en créole.

D'autres estiment que c'est surtout le français écrit qui est déficient chez l'écolier haïtien. Le directeur d'une polyvalente précise :

« Très souvent, pour ne pas être compris des autres, ils vont parler créole entre eux. Mais le problème se pose davantage au niveau du français écrit. Cette année même, il y a un certain nombre d'Haïtiens qu'on a dû placer en classe d'accueil non pas pour suivre un cours régulier mais simplement pour avoir du français toute l'année et pour leur donner une formation de base appropriée ».

Cet enseignant abonde dans le même sens.

> « Ils ont de la difficulté à lire. Si on leur dicte un problème, ils ne sont pas capables de l'écrire, il n'y a pas de difficulté au niveau de l'expression orale, c'est surtout au niveau du français écrit ».

Cet handicap linguistique n'est pas sans conséquence sur la socialisation de l'enfant.

> « Pour moi, quand un enfant haïtien se présentait à l'école, ma première question était : « est-ce que vous parlez français ? ; est-ce que vous comprenez ? ». Si on ajoute aux autres problèmes de l'enfant haïtien celui de la langue... quand il vit toute la journée dans une classe où il ne comprend pas ce qui se passe, ça doit être pénible pour lui ».

La relation entre langage et culture a été établie par de nombreux travaux ces dernières années. Il nous paraît important, après avoir exposé le problème linguistique, de voir comment nos interviewés, expliquent le choc culturel que connaît l'enfant haïtien. Rappelons que la majorité des nouveaux immigrants haïtiens sont issus des campagnes. Quand on considère le clivage ville/campagne en Haïti, il est aisé de comprendre les conséquences de la transplantation pour le jeune paysan haïtien.

3. *LE PROBLÈME DU CHOC CULTUREL*

Le choc culturel n'est intelligible que dans la mesure où on se rappelle que la grande majorité des travailleurs étrangers passent d'un milieu rural à une société hautement industrialisée. Les difficultés varient, bien entendu, selon l'âge de l'enfant, la composition de la famille et le milieu d'origine. Comme le souligne Marie-Claude Munoz :

> « La migration entraîne la mise en contact de deux cultures, de deux systèmes de valeurs, et cette mise en contact s'effectue par le biais des individus qui en sont porteurs ».[8]

L'enfant, parce que son « moi » n'est pas encore formé, éprouve de sérieux conflits dus à son impossibilité de concilier les valeurs de sa famille et celles de la société d'accueil. De plus, il souffre d'une absence de sentiment d'appartenance indispensable à l'épanouissement de sa personnalité. Nous avons demandé à nos informateurs si certaines réactions des écoliers haïtiens permettent d'affirmer qu'ils connaissent un certain choc culturel dans leur nouveau

8. Munoz, Marie-Claude « Aspects psychologiques de l'adaptation des enfants de travailleurs immigrés », in *« Les travailleurs étrangers en Europe Occidentale »* Mouton, 1974.

milieu. Ce témoignage d'un psychologue présente bien, à notre avis, toutes les facettes du problème.

> «Pour moi, il n'y a pas de doute que l'enfant haïtien connaît un choc culturel en arrivant au Québec. Je peux vous donner un exemple: j'ai été appelé dans une école qui retenait mes services comme consultant pour observer un enfant de cinq ans qui venait d'Haïti. C'est un enfant qui a toujours vécu en plein milieu haïtien, c'est-à-dire qu'il parlait créole, traduisant le genre de vie, l'esprit, les types de rapports adultes-enfants qui caractérisent le milieu haïtien. Cet enfant-là, une semaine après son arrivée au Québec, s'est trouvé dans une maternelle. Bon, on va nous dire qu'en maternelle il n'y a pas encore d'apprentissage proprement dit; mais il y a tout de même un ensemble d'habitudes culturelles: questions de relations entre l'enfant et les autres; relations entre l'enfant et l'adulte; notion de temps, organisation dans le temps... En tous cas, dans la classe, cet enfant était très déviant. Il avait vraiment beaucoup de difficultés à s'orienter, à comprendre ce qui se passait dans la classe. Moi, quand je suis venu observer, le professeur se plaignait que l'enfant était agité, qu'il dérangeait; qu'il frappait; qu'il ne respectait pas les consignes; qu'il faisait des choses à contre temps. Puis, pour moi, après cinq minutes d'observation, j'ai pu comprendre cet enfant-là. Je ne vois pas comment il aurait pu se comporter autrement. Imagine un enfant, par exemple, qui vient d'un milieu où il y a peu de jouets. Il arrive au Québec, après une semaine, vous le mettez dans une salle où il y a des dizaines et des centaines de jouets de toutes sortes, ce qu'on appelle des «bébelles» ici. Pour moi, il y avait vraiment un choc culturel. C'est un enfant qui tombe dans un milieu nouveau, avec des personnes nouvelles organisées et habillées différemment. Il fait face à des objets nouveaux, des jouets nouveaux, des exigences nouvelles. On lui demande du jour au lendemain de rentrer dans ce monde-là. Or, il ne peut y rentrer aussi longtemps qu'il n'aura pas fait ses expériences à lui. Autrement dit, il avait autre chose à faire, autre chose à apprendre dans le milieu que d'entrer dans le monde qu'on voulait lui imposer, donc l'adaptation était zéro».

Pour la grande majorité de nos informateurs, le choc naturel de l'écolier haïtien s'explique par les différences entre le rythme de vie du pays d'origine et celui du pays d'accueil. La plupart se plaignent du fait que l'écolier haïtien n'ait pas la notion du temps.

> «L'Haïtien qui est arrivé ici tombe dans un milieu différent, dans un pays industrialisé. Cela pose un grave problème, parce que c'est très difficile pour un Haïtien de s'intégrer du jour au lendemain à cause de sa formation, à cause de l'éducation qu'il a reçue et de tout ce qu'il a vécu avant».

Pour cet orthopédagogue, l'écolier haïtien n'arrive pas à s'adapter au rythme de vie de la société québécoise, ce qui, évidemment, nuit considérablement à son intégration au système scolaire.

> «Ce qu'on remarque surtout c'est le rythme de vie d'Haïti qui doit être plus lent qu'ici. Malheureusement cela paraît toujours chez les enfants. Cela paraît beaucoup quand on donne un travail. L'enfant haïtien est bien calme pour écrire ses choses et prend même beaucoup de temps non seulement

pour travailler mais aussi pour arriver à l'école. Ils sont presque toujours en retard. Puis, il faut leur faire comprendre que l'heure c'est l'heure».

Bon nombre de témoignages abondent dans le même sens.

«C'est ce qui est le plus complexe ici, le choc culturel pour ces enfants-là. On est en Amérique du Nord. On a des notions d'efficacité, de rentabilité, de productivité qui sont étendues aussi à l'éducation. On ne s'en aperçoit pas, on est tellement là-dedans. Pour nous autres, c'est important. Quand quelqu'un entreprend un travail, il faut que ça se fasse, puis il faut que ça marche, il faut que ça marche vite».

(institutrice, classe d'accueil)

«C'est un problème, car au Québec, nous avons des horaires à respecter. L'enfant doit se présenter à l'école à huit heures vingt du matin. Ensuite, c'est la récréation. Il reprend à onze heures trente, il revient à une heure l'après-midi. Il repart à trois heures. J'ai rencontré certains enfants haïtiens qui ont un problème de vitesse, question de temps. J'ai noté qu'ils ont l'impression d'avoir tout le temps pour effectuer un travail. Alors que moi, je suis pressée dans mon temps parce que je subis une pression qui est exercée par les autres professeurs. Ici on marche sous pression. Je pense qu'au Québec, ça marche beaucoup comme ça. Quand je demande aux enfants d'exécuter un travail, je me rends compte que le petit bonhomme haïtien ne l'a pas fait. Pour cet enfant-là, la question de temps a plus ou moins d'importance».

(orthopédagogue, classe de récupération)

Selon un psychologue, il faut connaître la société haïtienne pour comprendre l'incapacité du jeune Haïtien à s'intégrer au rythme du Québec:

«Je pense que c'est normal que les enfants haïtiens n'aient pas la notion de temps. Tout est chronométré ici où vraiment le temps est très important. Tel n'est pas le cas en Haïti. On peut manger à n'importe quelle heure. On ne peut pas dire que telle heure c'est pour le souper, telle heure pour le dîner. Ainsi l'enfant qui vient d'Haïti, c'est normal qu'il ait des difficultés avec ces notions».

C'est normal en effet; quelle importance peut avoir le temps dans une société où sévit un chômage endémique qui affecte 75 à 80% de la population active? D'après un orthopédagogue, la notion de choc culturel s'explique par les différences entre les conditions de vie du pays d'origine et celles du pays d'accueil.

«Le choc culturel est un problème. J'ai rencontré beaucoup d'Haïtiens pour m'expliquer comment ils vivent en Haïti. Ici ils sont complètement *déracinés*. Ils se trouvent dans un climat tout-à-fait différent. Là-bas, ils se trouvaient dans une maison où il y avait beaucoup de monde, où il y avait des enfants de «mon oncle» et de «ma tante», qui étaient gardés par la même personne. Ici, ils sont tous obligés de travailler pour subvenir à leurs besoins».

D'autres témoignages vont dans le même sens.

«Disons qu'il y a peut-être la façon de vivre globalement. Ce sont des en-

fants qui sont beaucoup plus lents, plus lymphatiques; endormis aussi. J'en ai une dans ma classe depuis le début de l'année, elle dort tout le temps. L'an dernier aussi, il y en avait une qui venait à l'école à neuf heures et demie. C'est peut-être le climat, le milieu physique. L'hiver, c'est bien difficile, surtout pour les Haïtiens qui étaient dans ma classe; cela faisait un an qu'ils étaient au Québec. Le choc est plus grand pour eux».
(institutrice 3ème année).

«Il y a des enfants qui sont incapables, même dans une activité que l'on fait ensemble, de savoir où l'on est actuellement dans le calendrier. Dans leur calendrier, ils ne savent pas où l'on est. Il faut que j'aille les voir individuellement. Mais ça, c'est dur comme travail».
(institutrice, classe d'accueil).

«On constate chez eux, une lenteu . C'est le rythme de vie qui n'est pas le même. Ils ne sont pas habitués à courir, sûrement pas. C'est qu'ils arrivent en retard; se déshabiller, ça prend une éternité, sans exagération. Les billets de retard, c'est presque toujours pour les petits Haïtiens. Ce matin, j'en avais deux».
(directrice d'école)

À cause de cette indifférence au temps, l'enfant n'arrive pas à respecter le délai fixé pour la remise de ses travaux.

«Parmi toutes les catégories d'immigrants qu'on reçoit à l'école, les Haïtiens sont les gens qui m'ont semblé les plus différents. Par exemple, la notion de temps. Ils n'ont pas l'air pressés... Je ne dis pas que c'est bien ou mal; je ne porte pas de jugement, je dis simplement que la notion de temps semble indiquer une différence importante au niveau culturel».
(directrice d'école).

Certaines personnes interrogées pensent que la grande permissivité de l'école québécoise peut provoquer un choc chez l'écolier qui a commencé sa scolarité en Haïti.

«On rencontre avec eux des problèmes de discipline parce qu'on vit dans un système permissif, en tout cas plus libre, plus autonome dans un certain sens. Eh bien, ces enfants ne nous obéissent pas parce qu'on n'est pas rigoureux, parce qu'on n'a pas la punition corporelle».
(directrice d'une école primaire: 25% d'Haïtiens).

Différent par sa langue et sa culture, l'écolier haïtien est aussi différent par sa couleur; cette forme d'altérité n'est pas sans conséquence sur son adaptation scolaire. Cela nous amène à aborder la question du racisme, de la xénophobie et de l'ethnocentrisme.

4. *RACISME, XENOPHOBIE ET ETHNOCENTRISME*

L'écolier haïtien serait-il rejeté par ses professeurs, ses camarades et les autres intervenants dans sa formation? Question difficile, car le racisme et la xénophobie sont des thèmes tabous dans cette société. De plus, en posant la question, ne risquons-nous pas

de mettre en doute l'humanisme des éducateurs, fondement de la relation pédagogique.

La question suivante a été posée à nos interlocuteurs:

Y a-t-il des faits qui vous autorisent à affirmer que les élèves haïtiens sont victimes de racisme et de xénophobie?

L'analyse du discours recueilli nous a permis de dégager trois catégories de réponses. Des réponses directement affirmatives: il s'agit d'interlocuteurs qui donnent des faits et des exemples à l'appui de leurs affirmations. Des réponses indirectement affirmatives: il s'agit d'interlocuteurs, qui, après avoir répondu négativement, se contredisent plus tard au cours de l'entretien. Puis des réponses négatives: il s'agit d'interlocuteurs qui nient l'existence de tout comportement ou d'attitudes racistes dans les écoles.

A. *Réponses directement affirmatives*

Avec des faits et des preuves irréfutables, les personnes affirment que l'écolier haïtien est victime de racisme de la part des enseignants, des autres écoliers et du personnel de soutien.

Le professeur d'une classe d'accueil témoigne:

> «Effectivement, ils subissent la discrimination raciale. Ils la subissent à l'école de la part des membres du personnel de soutien. Je trouve qu'ils sont vraiment racistes. La présence des Noirs les embarrasse, les gêne. Il y a deux ou trois de mes élèves haïtiens qui sont venus en pleurant à cause des autres élèves de l'école. Ils développent un certain complexe d'infériorité. Ils ont tendance à se replier sur eux-mêmes, à s'isoler, à se regrouper. Il y a des cas où on les accuse injustement de vols. «Nous, disent ces élèves haïtiens, on est Noirs, on nous accuse; c'est toujours nous autres qui sommes accusés».

Un directeur d'école ajoute:

> «Vous savez, on disait que le racisme n'existait pas au Canada, comme c'est le cas aux États-Unis. Il est vrai qu'au Canada l'on n'avait pas à faire face à de tels problèmes; je remarque que le racisme existe ici comme ailleurs. Il existe chez les professeurs: «Nous ne sommes pas racistes, disent-ils, mais les Haïtiens nous tombent sur les nerfs». Évidemment, il y a des attitudes que l'on peut reprocher à certains d'entre eux; mais une telle affirmation révèle une perception négative de l'écolier haïtien. Évidemment, il faut mentionner les nombreuses bagarres entre écoliers noirs et écoliers blancs.

Cette directrice d'une école primaire avoue avoir aussi des problèmes raciaux dans son établissement:

> «Il y a tellement de chicanes qui se produisent. L'an passé, j'ai été estomaquée de voir une bataille entre Noirs et Blancs. C'était dans le parc, près

de l'école. Tout le monde était autour, puis ça criait d'un côté et de l'autre comme dans un cirque.

Ce psychologue nous expose les différentes formes que peut prendre le racisme dont est victime l'écolier haïtien:

«C'est évident que l'immigrant noir qui arrive ici est vite perçu dans le milieu. Alors, l'environnement réagit par rapport à sa couleur. On peut faire le catalogue de toutes les réactions possibles: de la bonté à outrance du Blanc paternaliste à l'attitude de celui qui est ouvertement raciste et qui manifeste clairement sa réprobation. L'enfant qui est dans cette situation-là rencontre de nouveaux amis, de nouvelles personnes dont les réactions négatives le choquent».

Une maîtresse dont les propos en disent long:

«Il y a du racisme au Québec, j'en suis certaine. Il y a souvent un rejet que je qualifie de culturel: on n'accepte pas que les gens vivent différemment. Il ne faut pas se leurrer: Haïti, ce n'est pas loin géographiquement, mais, c'est bien loin du point de vue mentalité nord-américaine. C'est une culture complètement différente. Moi, je suis allée en Europe, j'ai vécu un an en France, c'est bien plus loin que Haïti, pourtant, il n'y avait pas de différence de mentalité comme c'est le cas entre les écoliers haïtiens et les petits Québécois. La différence culturelle: voilà ce qui choque les Québécois. Il y a des comportements qu'un Québécois ne peut pas tolérer.

Une enseignante du secteur régulier, après avoir obtenu la promesse de notre discrétion absolue, nous confie avoir abandonné le programme que l'Université du Québec à Montréal offre aux professeurs des classes d'accueil parce qu'elle ne pouvait plus supporter «le racisme de ces gens qui vont enseigner aux enfants noirs». Un professeur demanda aux enseignants s'ils pensaient avoir réalisé des progrès avec leurs élèves. La réponse fut spontanée, d'après notre interlocutrice:

«Comment voulez-vous qu'on réalise des progrès avec ces Haïtiens-là?».

Examinons maintenant les réponses affirmatives indirectes telles que définies auparavant.

B. *Réponses affirmatives indirectes*

Après avoir affirmé qu'il n'existe pas de discrimination envers les Haïtiens de son école, une orthopédagogue ajoute:

«Moi, je vais essayer d'être bien franche autant que possible. Je ne crois pas qu'il y ait de rejet entre les enfants noirs et les enfants blancs. Ce que je vois, par exemple, c'est un certain préjugé face aux enfants haïtiens qui arrivent d'Haïti. Je pense en tout cas sérieusement qu'aussitôt qu'on reçoit l'inscription d'un enfant haïtien, on a des préjugés que cet enfant-là ne sera pas scolarisé».

Quand il s'agit d'un enfant haïtien, on s'imagine à l'avance que les notes inscrites sur son bulletin ne correspondent pas à ses connaissances réelles. Advenant un échec, le professeur s'empresse de déclarer à ses collègues:

> « Eh bien, j'avais raison, mon Dieu! C'est un enfant qui arrive d'Haïti avec de bonnes notes. Je ne faisais pas confiance à ce bulletin-là. Je savais qu'il ne réussirait pas, eh bien il ne réussit pas. J'avais raison ».

Une institutrice arrivée en cours d'année nous raconte qu'avec son prédécesseur, la classe était divisée en deux groupes. Les Blancs d'un côté et les Noirs de l'autre. Après avoir indiqué la grande tolérance du personnel de son école à l'égard des petits Haïtiens, cette directrice ajoute:

> « La situation n'est ni plus ni moins difficile au niveau de l'adaptation raciale qu'ailleurs. Je pense qu'il y a des personnes dans l'école, enseignants ou élèves qui sont racistes comme il y en a d'autres qui ne le sont pas.

À la question: avez-vous reçu des plaintes venant des parents québécois contre la présence de Noirs à l'école, elle répondit:

> « L'autre jour, il y avait une mère québécoise qui a son enfant dans une classe. Il ne fonctionnait pas tellement bien dans la classe. Les parents voulaient trouver la raison pour laquelle l'enfant ne fonctionnait pas bien. La mère a appelé le professeur pour lui dire qu'il y avait un petit Noir dans la classe, c'est pourquoi son enfant ne fonctionnait pas. Ce n'est pas un cas isolé; il y a plusieurs cas comme ça où les parents appellent parce qu'il y a d'autres enfants noirs dans la classe ».

Cet enseignant déplore le fait que les Haïtiens aient tendance à se regrouper: cela donne l'impression qu'ils refusent de s'intégrer. Il explique ainsi l'attitude des Québécois à leur endroit:

> « Les élèves haïtiens ne veulent pas s'intégrer, il y a de la part des élèves québécois une réaction tout à fait normale. Il y a certainement de la part de nos élèves québécois de l'agressivité qui n'est pas due au racisme nécessairement. Il peut y en avoir, mais ce sont des marginaux. Pour éviter ce genre de conflits, il faut quand même les comprendre. Il faudrait également que les Haïtiens évitent de se regrouper; or, non seulement ils se regroupent mais les trois quarts du temps, pour ne pas dire tout le temps, ils parlent créole ».

Tout en se défendant d'être raciste, cet enseignant nous sert un stéréotype qui laisse songeur:

> « Je suis très au courant du problème racial. Ce n'est pas arrivé avec mes élèves. Notons que le Noir est plus nonchalant. J'avais un copain qui était un Noir, pas d'Haïti, mais de Madagascar, il était très nonchalant ».

Un autre reconnaît l'existence du racisme mais en rend l'Haïtien responsable.

> « Oui, pour l'Haïtien qui arrive ici, ça ne lui prend pas de temps pour se

rendre compte qu'en Amérique, d'une façon générale (les États-Unis et le Canada), le Noir a des difficultés. Puis, il s'imagine au départ qu'il faut se montrer supérieur aux Blancs. J'ai la malheureuse impression que l'Haïtien à ce moment-là joue le rôle un peu du Noir américain».

Le discours de certaines personnes niant catégoriquement l'existence du racisme et de la xénophobie dans les écoles laisse parfois percer un certain paternalisme bon-enfant. Ainsi, cette description de l'écolier haïtien a de quoi surprendre.

«Si on se fait ami de ces enfants-là, ils nous respectent beaucoup. Ils ont une sensibilité qu'on ne rencontre pas chez le jeune québécois. Ils sont très affectueux avec leurs professeurs. Ils viennent même nous embrasser. J'en ai qui sont au secondaire II (classe de 5e) quand ils me rencontrent, ils viennent me sauter au cou. Je trouve qu'ils sont très attachants. On ne peut pas avoir de problème si on sait les comprendre. Mais si on les bouscule, si on les repousse comme étant des gens pas comme les autres, naturellement...»

Certaines réactions sont franchement ethnocentristes. Une enseignante nous pria d'intervenir auprès des parents pour changer le nom d'une petite Haïtienne de sa classe qui s'appelait «*Immacula*». Devant notre surprise, elle expliqua que «c'est pour le bien de l'enfant; un tel nom, à cause de la grande religiosité que le Québec a connue dans le passé, peut constituer pour elle une source de frustrations»... Nous avons appris que la pratique est courante. Notre informateur nous confie avoir personnellement changé le nom d'un enfant qui s'appelait «*Vache*».

L'écolier haïtien ne reste pas indifférent à cette agression. L'analyse du discours recueilli permet de distinguer deux réactions diamétralement opposées: une passivité déconcertante ou une aggressivité excessive. Nombre de personnes interrogées se plaignent de la grande passivité de l'écolier haïtien. Cet orthopédagogue compare les Haïtiens et les Italiens:

«Personnellement, je trouve qu'il y a une plus grande spontanéité chez les enfants italiens, en ce sens que lorsque je demande quelque chose à un enfant italien et qu'il ne comprend pas ma consigne, il dit carrément «comprends pas», au moins, je le sais; alors qu'avec les enfants haïtiens, je n'ai pas ça; c'est là que j'ai de la misère».

«Oui, en récréation, ils sont toujours ensemble. Ils vont se regrouper avec d'autres enfants qui sont aussi tranquilles qu'eux, qui sont retirés de la classe et qui n'ont pas beaucoup d'amis».
(institutrice 3e année)

«J'en ai un présentement; quand il est arrivé, il avait quelques problèmes d'adaptation. Il se repliait sur lui-même, il devenait une petite boule. Il fait le bébé; je ne sais pas si c'est parce qu'il est Haïtien qu'il est différent».
(institutrice 2e année)

«Eh bien, ce sont des enfants qui ne parlent pas beaucoup, ils sont très

gênés pour répondre à une question. Il faut leur demander personnellement et encore là, c'est très difficile d'avoir une réponse. Ils se tiennent ensemble. Ils ne parlent pas beaucoup dans la classe. Ils sont très tranquilles et très retirés. On se demande s'ils comprennent les explications; s'ils veulent comprendre, ils sont complètement perdus dans le milieu».

(institutrice 4e année)

D'autres enfants haïtiens font preuve d'une agressivité qui inquiètent plusieurs enseignants et directeurs d'écoles. Ils sont souvent présentés comme bagarreurs, violents et très agressifs. Une enseignante nous livre cette observation:

«Quand ils sont nombreux dans une classe, ils forment un petit clan. J'ai connu ça l'année passée: quand je réprimandais un d'entre eux, ils se mettaient ensemble et il y en a qui me faisaient la moue. Ils étaient tout prêts à le défendre pour se mettre contre moi».

Une autre ajoute:

«Oui, parfois, il y a des signes d'agressivité. Ils forment un groupe qui est très fermé et ils se protègent les uns les autres. Ils s'attendent après l'école sans jamais mettre d'autres nationalités avec eux. Ils font chercher les petits Haïtiens des autres classes. Puis dans la cour de récréation, ils se réunissent ensemble.

Cet enseignant trouve que les Haïtiens sont plus difficiles et s'intègrent moins que les Vietnamiens de son école:

«C'est surtout l'agressivité. Ils se replient sur eux-mêmes. Je vous donne un exemple: il y a deux ans, il y avait beaucoup de Vietnamiens à l'école. Il y a eu un problème entre Vietnamiens et Québécois. Il y a même eu des batailles rangées. Après un certain temps, les Vietnamiens parlent aux Québécois et puis ils s'intègrent plus facilement. L'Haïtien est plus difficile d'approche».

Pour cette enseignante, plus ils sont âgés, plus ils sont agressifs:

Ils manifestent tous de l'agressivité. Mais on dirait que plus ils sont vieux, plus ils sont agressifs. J'en ai une entre autres, cette année, elle est vraiment agressive. Elle arrive à la patinoire, elle a le goût de frapper, je ne sais pas pourquoi.

D'après certains de nos informateurs, les écoliers haïtiens font preuve d'une grande susceptibilité et sont portés à tout expliquer par le racisme:

«Le jeune, il ne tient pas à s'intégrer au groupe. Est-ce que c'est par gêne? Est-ce qu'il a des problèmes de race? Je crois que le jeune écolier, quelle que soit la raison, je ne la connais pas, parce que c'est personnel, est porté à un moment donné à refuser les remontrances d'un professeur, et si l'on fait des remarques, il va nous traiter de racistes. Pourquoi? Je ne peux pas vous dire pour quelle raison. Toutefois, les Vietnamiens ne réagissent pas ainsi.

Un psychologue abonde dans le même sens:

> Étant donné que l'élève est dans un pays étranger, quelles que soient les recommandations ou les remarques d'un professeur, elles sont interprétées comme du racisme.

Cette réaction se retrouve aussi chez certains parents haïtiens qui expliquent par le racisme des professeurs l'échec de leurs enfants. Nous abordons ce phénomène au paragraphe suivant qui traite des relations entre l'école et les familles.

5. *RELATIONS ENTRE L'ÉCOLE ET LES PARENT HAÏTIENS*

Nos informateurs sont unanimes à dire que leurs relations avec les parents haïtiens sont difficiles, mauvaises ou inexistantes.

> Fréquemment, les parents ont des difficultés à communiquer en français. Mais quand on leur demande quelle est leur langue maternelle, ils disent le français. On essaie de leur communiquer des données simples; ils n'arrivent pas à comprendre. Donc, il y a problème de communication avec les parents».
>
> (Conseiller pédagogique à la Commission scolaire)

Un orthopédagogue nous présente un cas concret:

> «Je me souviens d'une rencontre que j'ai eue avec une mère haïtienne qui ne sait même pas écrire son nom. Que faire? Elle parle très peu le français, et moi je ne parle pas le créole. Ce fut assez drôle comme réunion: un vrai dialogue de sourds.

L'incompréhension résulte souvent de différences culturelles. Cette institutrice ne fait plus venir les parents haïtiens à l'école pour discuter des problèmes de leurs enfants quand elle apprend que chaque visite entraîne pour ces derniers un châtiment corporel. Elle s'explique:

> «Actuellement, les relations qu'on a avec les parents ne sont pas faciles, au niveau de la communication et deuxièmement, on a vécu des histoires qui nous font beaucoup réfléchir. Par exemple, je parlais du système permissif au Québec. On a convoqué des parents pour les mettre au courant des difficultés qu'on rencontre au niveau du fonctionnement de leur enfant à l'école et on a eu comme réponse que l'enfant allait être battu à coups de fouet. Pour nous, c'est inqualifiable et inadmissible. Alors on s'est dit: Bon, on va cesser de faire appel aux parents parce que, si l'on fait appel à eux, il en résulte que l'enfant est battu. On se sent la conscience torturée. On cesse de faire appel aux parents. Ce qui ne règle pas nos problèmes non plus».

Un orthopédagogue va jusqu'à dénoncer *la violence* des parents haïtiens:

« La réaction des parents haïtiens est habituellement une réaction de violence; en ce sens, ce n'est pas une aide qu'ils apportent à l'enfant; c'est une *«volée à la maison»*. Ça venait des parents qui ne comprenaient pas ce que j'attendais d'eux ».

Le directeur d'une polyvalente connait toute les peines du monde pour contacter les responsables de certains élèves haïtiens fréquentant son établissement:

« On a rencontré des élèves qui étaient sans parents au Québec. Ils se regroupent et vivent dans un appartement. Il y avait un responsable peut-être mais il ne nous était pas tout le temps connu. On a des difficultés à contacter quelqu'un. Quand on téléphonait au numéro qu'ils nous avaient donné, pas de réponse... »

Une enseignante a dû faire face au même probleme. Elle décrit l'incommunicabilité dans toute son ampleur:

« Moi, je rattache le probleme scolaire des enfants haïtiens au probleme familial, c'est-à-dire aux parents. Je ne sais pas si j'entre dans une autre question, mais je pense que les parents haïtiens sont très difficiles à rejoindre. Moi, ça m'est déjà arrivé de téléphoner à des parents haïtiens pour les mettre au courant des problemes et leur proposer des solutions, exemple: du travail à la maison. Ils me faisaient dire qu'ils n'étaient pas là ».

Elle croyait avoir trouvé une solution originale en leur envoyant des convocations écrites. Effectivement, elle a pu en rencontrer quelques-uns pour se rendre compte que ces ouvriers ne comprenaient absolument rien au fonctionnement de l'école québécoise:

« Ils se présentaient à l'école. Mais on avait beaucoup de difficultés à communiquer avec eux. On voyait bien qu'ils ne comprenaient pas du tout ce qu'on leur disait. Quand on leur parlait de solutions à apporter à la maison, ils répondaient: oui, oui, oui. Puis ils repartaient et rien ne se faisait. La semaine suivante, on rencontre le même probleme avec les enfants, c'est alors qu'on se rendait compte qu'ils n'avaient pas compris ce qu'on leur demandait ».

En effet, comment ces parents sous-scolarisés ou analphabetes, peuvent-ils, face à la complexité du systeme d'enseignement québécois, aider efficacement leurs enfants?

« Je pense avoir rencontré des parents haïtiens analphabetes. J'ai pas osé vérifier, mais pour moi, ça semble très clair. Il y en a qui apportent des documents et qui les présentent à l'envers. Si je leur remets un document pour en prendre connaissance, ils vont le garder à l'envers et je sais très bien que par rapport à eux, le document est à l'envers, donc ils ne savent pas lire. Ça ne veut pas dire nécessairement analphabete, ça peut vouloir dire qu'ils savent lire et écrire en créole. Mais ce qui est certain, c'est qu'ils ne savent pas lire en français ».

(Directrice d'une école primaire)

Pour cette enseignante, les parents haïtiens font preuve d'indifférence vis-à-vis de l'école:

« Les relations sont mauvaises en ce sens qu'ils ne veulent pas rencontrer le professeur. Pour eux, ce n'est pas important ».

Nous venons d'aborder un facteur extra-scolaire dont l'incidence sur les performances académiques est incontestable: le milieu familial. Son apport peut s'exprimer en termes de « capital matériel » et de « capital culturel ». Nous ne retrouvons pas dans les discours relatifs aux mauvaises relations entre l'école et les parents haïtiens une sérieuse prise en considération des conditions de vie concrète de ces travailleurs (conditions générales de travail: horaire, crainte du chômage, etc.) comme facteurs explicatifs et déterminants. Cette dimension sociale est pourtant fondamentale, c'est à travers ce prisme qu'il convient d'apprécier tous les autres problèmes précédemment énumérés. Certains intellectuels haïtiens privilégiant une approche culturaliste des questions éducatives nous reprochent de ne pas accorder aux différences culturelles entre Haïtiens et Québécois, toute l'importance qui leur revient dans l'explication des problèmes scolaires du jeune Haïtien. Dans une telle perspective, la question sociale, l'appartenance de classe disparaît au profit d'une problématique raciale et culturaliste. C'est l'analyse sociologique qui nous fournit la piste pour évaluer à sa juste valeur la question raciale.

L'exemple de la France est significatif à cet effet: à propos de parents qui enlèvent leurs enfants des écoles où le pourcentage d'immigrés est relativement élevé. Les auteurs du livre *Questions et réponses sur la scolarisation des enfants de travailleurs migrants* écrivent:

« En effet, il est sans aucun doute, abusif de croire que le phénomène de retrait des enfants par les parents s'opère devant les « enfants étrangers ». Dans les établissements scolaires où se trouvent des enfants français et des enfants étrangers de haut niveau social fils de diplomates, de cadres internationaux etc... le phénomène en question ne se produit pas. On ne craint pas n'importe quel étranger mais, surtout l'étranger pauvre, manifestement immigré. Pour paraphraser une formule célèbre, tous sont étrangers, mais certains sont plus étrangers que d'autres »[9].

Quand nos informateurs établissent des comparaisons entre les enfants de la première vague migratoire haïtienne (professionnels) et ceux de la seconde (ouvriers non spécialisés), ne posent-ils pas en fait la question en termes d'appartenance de classe?

« J'avais un élève dont le père est professeur d'université; il n'avait aucun

9. *Questions/réponses sur la scolarisation des enfants des travailleurs migrants*. Ouvrage collectif, E.S.F., 1976.

problème d'adaptation. Il y a de grandes différences entre lui et les deux que j'ai cette année, dont les mères sont ouvrières».

(Institutrice, 3ème année)

«Les premiers Haïtiens qu'on a rencontrés à l'école parlaient très bien le français. Ils étaient scolarisés comme nos Québécois. *C'était des gens qui étaient issus d'un milieu raffiné. D'un milieu culturellement avancé*. Ils s'adaptaient très bien. Les autres élèves s'entendaient bien avec eux. Nos relations avec ces parents-là étaient très bonnes. On s'est vite rendu compte que ça a carrément changé depuis deux ou trois ans».

(Directrice d'école primaire, 20% d'Haïtiens)

Nos informateurs: psychologues, institutrices, directeurs d'école, semblent conscients de la relation existant entre les problèmes scolaires et les conditions de vie des familles:

«D'après mon expérience, les parents haïtiens, quand ils ont un minimum de moyens, placent leurs enfants dans les *écoles privées* parce qu'ils se sentent mieux servis. Ceux que je connais, je travaille dans le secteur public, ont un niveau d'éducation relativement bas. Ils ont fait le premier cycle du secondaire en Haïti (4e ou 3e) ou simplement le certificat d'études primaires. Et deuxièmement, au point de vue socio-économique, ce sont des ouvriers qui font des tâches qui absorbent beaucoup de leurs énergies. Ce que j'ai remarqué, c'est leur manque de disponibilité. Il me semble que ces parents de la classe ouvrière, ce sont eux qui ont le moins de temps, ce sont eux qui travaillent le plus. Ce sont des parents qui du point de vue éducation sont le plus éloignés de l'enfant. Ces parents sont pris dans leurs propres problèmes, ça les rend loin des enfants. Donc, je pense que, effectivement, ces types de parents que j'ai rencontrés, ce sont des ouvriers ayant une éducation qui leur suffit pour s'adapter en Haïti, mais qui présente des lacunes ici».

(Un psychologue)

«Je donne un exemple sur les difficultés des parents. Il y avait une journée de froid épouvantable et puis il y avait une petite Haïtienne de première année qui arrivée à l'école sans gants, les mains gelées. On a été obligé de l'envoyer à l'hôpital. Elle nous a dit qu'elle n'avait pas de gants. C'était bien vrai; on l'a appris en téléphonant à ses parents. Ils n'avaient pas les moyens d'acheter des gants. C'était très grave».

(Institutrice, 3e année)

«Ils travaillent, ces gens douze à quinze heures par jour. Ils sont surexploités. On fait une enquête à l'école pour savoir qui a des bas; qui a des gants; qui a un manteau d'hiver. On sait qu'il y en a qui ne mangent pas le midi. Un autre exemple concret: On va en classe de neige pour trois jours; ça coûte trente trois dollars cinquante. On élimine tous les enfants haïtiens de l'école automatiquement. Ce sont des gens qui ont à peine de quoi vivre. Alors je ne m'attends pas à ce qu'ils puissent payer pour venir en classe de neige. Si je ne m'organise pas pour les amener quand même, je les coupe *encore une fois* d'une activité de l'école qui pourrait les intégrer davantage dans le milieu».

(Directrice, école primaire)

«C'est clair qu'ils ont des problèmes économiques. Je prends un exemple

concret : on a eu le carnaval jeudi et vendredi. Aux élèves haïtiens dans les classes d'accueil, on demande un dépôt de un dollar pour le bonhomme carnaval afin de subventionner toutes les activités. C'était vraiment un problème pour eux de débourser ce dollar. Pour qu'ils ne soient pas identifiés comme des enfants marginaux, j'ai décidé pour toutes les classes d'accueil que le bonhomme carnaval serait payé par l'école ».

(Directeur d'une polyvalente).

« Ce sont des ouvriers au salaire minimum, des presseurs, des couturières. Ce ne sont pas des ouvriers spécialisés. Ce n'est pas avec de tels emplois qu'on va loin au Québec quand on a une famille à élever, d'autant plus que les loyers sont très chers.

(Institutrice d'une classe d'accueil)

« Oui, certainement, j'ai connu des petits enfants qui prennent assez de temps pour apporter des lacets pour leurs souliers de gymnastique. Des souliers sans lacets, ce ne sont pas des souliers, cela ne vaut pas la peine. Je disais à l'une : « qu'est-ce qu'on va faire de toi ? Tu n'as pas de lacets chez toi ? Dis à maman qu'elle en achète, cela ne coûte pas cher. Mais elle m'a dit qu'elle va en chercher chez sa sœur, elle a apporté les souliers de sa sœur. « Dis à Maman de t'en acheter la prochaine fois. » À la fin de l'année, on a réussi à avoir quelque chose de convenable, mais ça a pris du temps. La petite fille est restée longtemps à la porte, privée des cours d'éducation physique à cause d'une paire de souliers ».

(Institutrice, 4e année)

Pour ce qui a trait à l'habillement, j'ai noté que les enfants haïtiens de ma classe n'ont vraiment pas de linge adéquat parce qu'il fait quand même très froid ici. C'est épouvantable. Moi, je me dis qu'en hiver, tout le monde devrait avoir un manteau de fourrure, tellement il fait froid et quand je les vois arriver avec un manteau d'été, je trouve ça inacceptable ».

(Orthopédagogue d'une école, 20% d'élèves haïtiens)

« Ces parents qui font partie de la deuxième vague n'ont pas un niveau culturel qui leur permettrait d'occuper un poste intéressant ou encore d'avoir une profession. Alors, à ce moment-là, ils doivent travailler dans des manufactures. Vous savez que ce n'est pas le meilleur endroit pour travailler parce que, au point de vue salaire, c'est très bas. Ensuite, les conditions de travail ne sont pas intéressantes. Donc, ces parents-là font face à des difficultés. Ils ne peuvent pas vraiment aider leurs enfants parce qu'ils n'ont pas le temps et la capacité intellectuelle. Lorsqu'on met tout ça ensemble, on s'aperçoit que l'élève haïtien est laissé à lui-même inévitablement ».

(Enseignant d'origine haïtienne).

Les problèmes économiques sont réels. On est allé, il y a quelque temps à une classe de neige pour trois jours et les enfants haïtiens ne sont pas venus. Les parents n'ont pas voulu m'envoyer une lettre pour m'expliquer qu'il leur manquait des choses telles que : patins, équipements de ski, etc.

(Institutrice 4e année)

L'étude des dossiers scolaires nous fournit des renseignements relatifs au statut socio-économique des familles, qui concordent bien avec ces derniers témoignages. Nous avons constaté l'existence d'un nombre relativement élevé de familles monoparentales : le

nombre de femmes dépassant celui des hommes. Ce phénomène pourrait s'expliquer par le fait que bon nombre de pères sont encore en Haïti où vivent à New York à cause des difficultés rencontrées à régulariser leur statut au Canada.

Nous avons essayé dans ce chapitre de prendre en considération le statut socio-économique des familles dans la détermination des causes d'échec du jeune Haïtien dans le système d'enseignement québécois. Cette dimension sociale nous paraît fondamentale. C'est dans la foulée de cette explication que des phénomènes tels que l'attitude jugée négative des parents vis-à-vis de l'école et l'ethnocentrisme trouvent leur véritable signification.

L'inégalité devant l'enseignement, la pauvreté matérielle et culturelle ne sont certainement pas des importations haïtiennes. Est-il possible de retrouver dans la société québécoise une catégorie sociale dont les enfants connaissent des problèmes similaires à ceux des écoliers haïtiens pauvres? Notre prochain chapitre tentera de répondre à cette interrogation.

III

IMMIGRANTS HAÏTIENS PAUVRES, QUÉBÉCOIS DE MILIEUX DÉFAVORISÉS: DEUX FACES D'UNE MÊME MÉDAILLE

Pour établir un parallèle entre les causes d'échecs des jeunes immigrants haïtiens et celles de jeunes Québécois de milieux défavorisés, notre démarche sera double. Dans un premier temps, nous procéderons à l'analyse de trois discours de statut épistémologique différent s'articulant autour d'une problématique commune: l'incapacité du système d'enseignement à répondre aux besoins des milieux défavorisés. Il s'agira du discours des responsables de l'éducation, de celui des syndicats d'enseignants et de certains universitaires. Dans un second temps nous analyserons les réponses de nos informateurs en retenant trois aspects de l'inadaptation scolaire: les dimensions socio-économique, culturelle et pedagogique.

1. *Analyse des discours des responsables de l'éducation*

Parler de similitudes entre les problèmes d'adaptation scolaire des enfants de travailleurs haïtiens et ceux des enfants québécois de milieux défavorisés c'est s'interroger sur l'application effective des grands principes du rapport parent[1] qui préconisait l'accessibilité à un enseignement de qualité pour tous les Québécois sans exception. Ces lacunes du système d'enseignement face aux milieux ouvriers sont reconnues par les principaux responsables de l'éducation.

Dans un document de travail publié par le gouvernement du Québec, le ministre de l'éducation de l'époque, François Cloutier écrit:

> «Le problème des zones défavorisées est la tare des systèmes d'enseignement modernes. Le concept d'enseignement pour tous qui a marqué l'avènement des grandes réformes scolaires dans la plupart des pays, semble sans être nécessairement remis en cause, moins rigoureux qu'on l'avait cru. Il y a des contraintes que l'on a sous-estimées: contraintes biologiques et

1. Rapport de la Commission d'enquête royale sur l'enseignement dans la Province de Québec, 1963.

contraintes sociales, par exemple... Dans cette optique la pauvreté se présente comme une sous-culture indéfiniment ».[2]

Dans un autre document du Ministère de l'éducation, l'École en milieu défavorisé, les auteurs reconnaissent qu'une forte proportion des enfants des milieux défavorisés ne remplissent pas les conditions requises pour réussir les tâches qu'on attend d'eux et sont par conséquent condamnés à l'échec. Ce même document fait état de nombreux problèmes que rencontre l'école des quartiers pauvres: maisons délabrées et vétustes, vieux mobiliers, manque d'équipement; problèmes d'hygiène et de santé: enfants mal vêtus, sous-alimentés, mal logés. Les conséquences psycho-pédagogique de cette situation sont ainsi décrites:

« Cette situation a des conséquences pédagogiques certaines. Les enseignenants nous rapportent que les enfants ont une capacité d'attention très limitée. Il n'est pas rare de voir un enfant distrait qui baille ou qui s'endort. D'autres, au contraire, manifestent une grande nervosité. L'horaire pour ces enfants paraît trop long ».[3]

Les problèmes linguistiques font l'objet de remarques pertinentes:

« Le retard observé dans le développement des enfants de milieux défavorisés est particulièrement ressenti au niveau du langage. Leur vocabulaire est très restreint ».[4]

Tous les faits rapportés dans ces documents concourent à démontrer l'incapacité de l'école à répondre aux besoins de ces milieux:

« L'éducation devrait être pour les enfants pauvres le moyen de briser le cercle vicieux, la porte d'entrée vers une vie meilleure. Malheureusement, à Montréal, comme dans les autres centres urbains, les enfants de milieux défavorisés réussissent moins bien que les autres et bon nombre d'entre eux quittent l'école sans préparation adéquate pour se lancer dans le monde du travail, reproduisant ainsi la situation de pauvreté dans laquelle se trouvent leurs parents ».[5]

Dans un rapport publié en décembre 1974 sur l'identification des zones défavorisées de l'île de Montréal, Raymond Departi et ses collaborateurs identifient 60 zones où vivent 117,500 enfants.

Commissions d'enquête, colloques, et gouvernements se sont succédés, mais le problème reste entier, comme en fait foi cette déclaration relativement récente du Ministère de l'éducation:

---

2. *Éducation et développement: une approche aux interventions d'éducation en milieu défavorisé*, Ministère de l'éducation, 1975.
3. *L'école en milieu défavorisé*, Ministère de l'éducation, 1974.
4. *L'école en milieu défavorisé*, op. cit.
5. *L'école en milieu défavorisé*, op. cit.

« Depuis quelques années, beaucoup d'enquêtes ont eu pour objet de vérifier dans quelle mesure la démocratisation était devenue réalité. Or, on constate que malgré une amélioration de la scolarisation des jeunes en général on retrouve encore des différences importantes selon le milieu socio-économique. Ainsi, la clientèle scolaire des milieux défavorisés quitte le système scolaire plus tôt que celle de milieux plus favorisés; ne reçoit pas la même qualité de services; ne profite pas pleinement des services éducatifs disponibles »[6].

Depuis quelques années, les syndicats d'enseignants ont grandement contribué à alimenter le débat sur le caractère sélectif du système d'enseignement.

2. *ANALYSE D'UN ASPECT DU DISCOURS SYNDICAL*

L'alliance des professeurs de Montréal identifie en ces termes les principales causes de l'échec scolaire:

« Les conditions socio-économiques des enfants dans leur milieu sont inadéquates: manque de nourriture, manque de vêtements, manque d'espace, manque d'hygiène, manque de soins. Les problèmes du milieu se reflètent à l'école par un taux d'absentéisme élevé, beaucoup d'agressivité et de nombreux cas-problèmes. Ces conditions socio-économiques et leurs conséquences amènent des difficultés d'apprentissage particulières: difficultés de concentration, instabilité émotive, troubles psycho-moteurs, manque de motivation... »[7]

De son côté, la Centrale de l'Enseignement du Québec a réalisé de nombreuses recherches démontrant la relation entre d'une part succès scolaire et origine sociale et d'autre part, inadaptation scolaire et origine sociale. D'après ses données, c'est le couple « sélection-élimination » qui permet à l'appareil scolaire de s'acquitter de cette double fonction:

« Pour jouer son rôle « sélection-élimination », l'école s'appuie sur le rendement scolaire qu'elle évalue elle-même avec ses propres normes. Il arrive très fréquemment que des étudiants à cause des conditions sociales et scolaires dans lesquelles ils se débattent, ne satisfont pas aux normes minimales imposées par les deux réseaux de scolarisation, général et professionnel, tant pour y entrer que pour y demeurer. Comme l'école est obligatoire jusqu'à l'âge de 16 ans, l'école est contrainte de faire semblant de scolariser ceux qu'elle exclut des deux véritables réseaux de scolarisation. *C'est ce qu'elle fait avec les enfants de l'enfance inadaptée* »[8].

---

6. *L'école québécoise, énoncé de politique et plan d'action*, Ministère de l'éducation, éditeur officiel du Québec, 1979.
7. *Document synthèse des problèmes en milieux défavorisés*, Alliance des professeurs de Montréal.
8. *École et luttes de classes au Québec*, Centrale de l'enseignement du Québec, 1974.

D'après la C.E.Q. les enfants classés dans la catégorie des inadaptés «ont un comportement très souvent acceptable dans leur milieu, mais inacceptable à l'école»[9]. Dans ce cas, l'école n'aurait-elle pas créé arbitrairement l'inadaptation? L'anormalité du caractère des individus n'est-elle pas essentiellement relative aux normes socio-culturelles du milieu, à ses exigences, à ses ambitions éducatives?

D'après une enquête réalisée par la centrale, *83,22%* des enfants inscrits au secteur de l'enfance inadaptée sont issus de la classe ouvrière:

> «Un enfant devient donc inadapté lorsqu'il atteint ou dépasse le seuil de tolérance des milieux où il est obligé de vivre. Ceci est particulièrement évident à l'école dont le rôle est de transmettre, de légitimer des valeurs et des comportements qui permettent au système capitaliste de se maintenir»[10]

Le niveau collégial est-il plus accessible que le secondaire aux enfants d'origine sociale inférieure? Une enquête[11] effectuée en 1977 dans huit collèges aboutit aux constatations suivantes:

1) Les possibilités d'accès au niveau collégial des enfants du secondaire V d'origine sociale «supérieure» sont deux fois plus grandes que celles des enfants d'origine sociale «inférieure».
2) Le choix du secteur d'inscription est relié à l'origine sociale.

La conclusion de ce dossier qui a souligné avec force les injustices du système constitue une sévère mise en question des finalités de l'enseignement collégial. Aussi la Fédération des Enseignants de CEGEP[12] (FEC) incite ses membres à être vigilants contre ces réformes qui ne font qu'amplifier la sélection, à lutter pour une ouverture plus grande du Cegep, pour une véritable polyvalence, pour une pratique éducative démocratique.

De son côté, la fédération nationale des enseignants québécois (F.N.E.Q.) qui regroupe la grande majorité des collèges d'enseignement général et professionnel, les collèges privés et la constituante montréalaise de l'Université du Québec, a montré que si la réforme de l'éducation a permis d'élever le niveau de scolarisation de la population, l'enseignement collégial et universitaire reste inaccessible à la grande majorité des jeunes.

---

9. Op. cit.
10. Ligne directe, mars 1977-D 7089.
11. *Le GEGEP interdit aux enfants de la classe ouvrière*, ligne directe, vol. 7, numéro 3, janvier 1979.
12. GEPEP: Collège d'enseignement général et professionnel.

La problématique de l'inégale distribution des ressources éducatives entre les différentes classes sociales a retenu aussi l'attention de certains milieux universitaires.

3. *DISCOURS DE CERTAINS UNIVERSITAIRES*

Après avoir montré comment la société québécoise a rejoint au début des années 60 les pays occidentaux qui ont fait de l'école l'inspiration première du développement culturel, Fernand Dumond dénonce cette « fausse scolarisation » qui reste muette sur la qualité des apprentissages.

L'école, pense l'auteur, n'est pas nécessairement l'endroit idéal pour apprendre et il déplore que les statistiques et les débats qui s'ensuivent « masquent la pauvreté des apprentissages en milieu de travail. Il nous présente, en ces termes, un constat d'échec du processus de démocratisation scolaire dans lequel le Québec s'est engagé :

> « On a étudié l'origine sociale des enfants qui fréquentent les écoles, particulièrement l'université. On a vite découvert que, par exemple, le pourcentage de fils d'ouvriers n'est pas proportionnée à celui des fils de professionnels. La démocratie n'exigerait elle pas que soient rétablies de justes proportions » [13]

Des travaux empiriques montrent que cette constatation ne saurait être considérée comme une vue de l'esprit.

Claude Escande a montré que, toutes proportions gardées, les collèges d'enseignement général et professionnel ne sont pas plus accessibles que les anciens collèges classiques. 75% des jeunes âgés de 17 à 20 ans n'accèdent pas à ce niveau d'enseignement [14].

De son côté, l'équipe « la maîtresse d'école » de l'Université de Montréal a publié dans la revue *Ligne directe* [15], un dossier sur les tests scientifiques dans les écoles de la Commission des Écoles catholiques de Montréal. Ce travail permet de démystifier le langage des spécialistes (psychologues, docimologues, etc.) sur la pédagogie et l'évaluation des enfants qui, n'est en définitive, qu'une évaluation sociale. Alain Massicotte de l'équipe A.S.O.P.E. [16] montre que le

---

13. Dumont, Fernand : « L'idée de développement culturel. Esquisse pour une psychanalyse », *Sociologie et société*, vol. XI, no. 1, avril 1979.
14. Escande, Claude : *Les classes sociales au GEGEP*, Éditions Parti Pris, 1971.
15. *Ligne directe*, mars 1977.
16. Groupe de recherches sur les « Aspirations scolaires et orientations professionnelles des étudiants », Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval et département de sociologie, Université de Montréal.

passage du secondaire V à l'Université est grandement déterminé par l'origine sociale des étudiants[17].

Si les discours que nous venons de relater se caractérisent par un certain niveau d'abstraction, les réponses de nos interlocuteurs, principaux intervenants auprès des écoliers dans leur quotidienneté, décrivent avec des exemples concrets toutes les facettes de la pauvreté et ses conséquences psycho-pédagogiques.

4. *ANALYSE DES RÉPONSES DE NOS INTERVIEWÉS*

La question est directe: pensez-vous qu'il existe des similitudes entre les problèmes d'adaptation des enfants d'immigrants haïtiens pauvres et ceux des jeunes Québécois de milieux défavorisés? Les éléments de similitudes, d'après nos informateurs, s'articulent autour de trois pôles: aspect socio-économique, aspect culturel, aspect pédagogique.

A. *SITUATION SOCIO-ÉCONOMIQUE*

Par situation socio-économique, ils entendent:

1) *PROBLÈMES DE LOGEMENT*

À cause de la précarité de leurs moyens financiers, les couches les plus défavorisées de l'immigration haïtienne habitent les quartiers les plus misérables, les plus insalubres et partant, les plus démunis sur le plan d'équipements collectifs (absence d'espace vital, terrains de jeux pour enfants). D'après les données démographiques, le taux de natalité est très élevé dans les couches pauvres québécoises et dans la communauté haïtienne. Ainsi, il devient extrêmement difficile à ces prolétaires de se loger décemment d'autant plus que les propriétaires sont très réticents à accepter les familles nombreuses. Les professeurs d'une polyvalente de Montréal ont été scandalisés d'apprendre dans quelle promiscuité végètent les enfants haïtiens inscrits à l'école, enfermés dans des logements tellement exigus qu'ils ne disposent même pas d'un coin personnel pour étudier et effectuer leurs travaux scolaires. À ce propos, un professeur nous présente le témoignage suivant:

---

17. Massicotte, Alain: *Cheminement scolaire du secondaire à l'Université*. Communication, 1977.

« Je sais qu'ici au Québec, c'est pas tous les propriétaires qui acceptent des Noirs comme locataires. La plupart se retrouvent dans des blocs d'appartements ou le niveau d'éducation n'est pas la même chose que dans les quartiers résidentiels ».

Après avoir mentionné le fait que beaucoup d'Haïtiens, obligés de soutenir financièrement des parents restés en Haïti, sont forcés de vivre dans des appartements surpeuplés, un enseignant souligne en ces termes l'incidence d'une telle situation sur les conditions de travail de l'enfant :

« Cela pose aussi des problèmes pour les enfants, des problèmes de condition de travail parce qu'un enfant, pour travailler à la maison, doit avoir des conditions matérielles par exemple, une chambre. J'ai rencontré des parents pour qui le gros problème c'est qu'il y a beaucoup de gens à la maison ».

2) *CONDITIONS DE TRAVAIL*

Tous les intéressés affirment que les conditions de travail de l'immigrant haïtien sont aussi pénibles que celles de l'ouvrier québécois. Bas salaires, insécurité d'emploi, horaire irrégulier, autant de facteurs qui expliquent la pauvreté matérielle du milieu dans lequel évolue l'enfant haïtien ou québécois. L'impossibilité des parents à répondre à certains besoins élémentaires de l'enfant, engendre chez celui-ci des frustrations, des déceptions qui affectent non seulement son rendement scolaire mais encore son comportement à l'école. Une orthopédagogue nous déclare :

« J'ai l'impression qu'il y a beaucoup de similitudes entre les deux groupes. Dans les familles québécoises à faibles moyens, les deux parents sont obligés de travailler. Souvent, ils rentrent fatigués, écœurés. Comment veut-on qu'ils aient le goût de veiller aux travaux scolaires de leurs enfants. Ces dernier sont donc laissés à eux-mêmes.

Le directeur d'une polyvalente ajoute :

« Si la famille est très centrée sur des besoins purement matériels et urgents, et si elle a faim, les besoins culturels sont secondaires. Dans ce sens-là, je vois des similitudes entre l'Haïtien et le Québécois ayant des difficultés économiques »

Selon mes informations, dit un conseiller pédagogique, la grande majorité travaillent dans l'industrie du textile. C'est un fait connu, ce secteur est caractérisé par les indices suivants : bas niveau de salaires, nombre excessif d'heures de travail, sécurité d'emploi nulle, aucun fonds de pension.

Une enseignante abonde dans le même sens. Elle souligne la similitude entre immigrants pauvres et autochtones de milieux défa-

vorisés :

« Il existe de grandes similitudes entre les deux catégories : le fait de ne pas avoir de souliers pendant de longs mois, oublier de payer ses fournitures ».

3) *HABITUDES DE CONSOMMATION*

Les Haïtiens, selon nos informateurs, sont aussi vulnérables que les Québécois pauvres à la publicité. Pris dans le cercle vicieux de la consommation effrenée, ils s'endettent et vivent au-dessus de leurs moyens[18]. Une telle situation provoque un déséquilibre permanent du budget familial comme l'atteste le témoignage suivant :

« Dans les milieux défavorisés, on s'aperçoit que l'argent, « flasher », bien s'habiller, c'est très important surtout quand on n'a pas dix dollars. J'ai remarqué la même chose chez les Haïtiens. La première chose qu'ils font, quand ils ont quelque cent dollars, c'est d'acheter une grosse voiture, pas n'importe laquelle, quelque chose d'immense, une limousine. Je parle des parents de ceux que je vois. C'est ridicule. Mais ça existe, c'est une *sous-culture de la pauvreté*, je pense. À Montréal, dans les quartiers défavorisés, on voit les grosses voitures à la porte de tout le monde qui habite dans les taudis ou à peu près ».

Des informateurs semblent accorder une grande importance à la structure familiale dans l'explication des problèmes scolaires de jeunes immigrants haïtiens et ceux de québécois de milieux défavorisés.

4) *LA DÉSORGANISATION FAMILIALE*

Un nombre important d'enfants de prolétaires québécois et haïtiens vivent dans des foyers connus sous le vocable « famille monoparentale » qui ne correspondent pas aux normes de la famille nucléaire. Ce phénomène s'explique par le fait que souvent un membre du couple habite en Haïti ou aux États-Unis ; ou dans certains cas l'enfant est confié à une tierce personne, un parent un ami ; telle est l'opinion de la plupart des informateurs que nous avons approchés. Une directrice établit les similitudes en ces termes :

« Sûrement, les problèmes sont les mêmes chez les enfants qui ont des parents séparés. J'ai visité une famille parce que j'ai dû rencontrer la mère à plusieurs reprises pour classer l'enfant qui était mal classé. Ce dernier vi-

18. Certaines compagnies ne se gênent pas pour faire des sollicitations directes aux immigrants haïtiens. Nous pensons particulièrement à certains magasins de meubles qui, dans les journaux affichent : « Bienvenue aux Haïtiens ».

vait avec sa grand'mère qui ne parlait que créole à la maison. Le père avait abandonné ses enfants, ils étaient moins suivis. On trouve le même phénomène chez les Québécois».

Il est évident, d'après nos informateurs, que cette désorganisation de la cellule familiale influe considérablement sur le travail scolaire des enfants:

«Il y avait une fille dans ma classe, quand je lui demandais pourquoi elle n'avait pas rapporté sa feuille signée, elle me répondait que sa mère était partie pour New York. Son père non plus, n'était pas là. Elle me dit qu'elle habite avec un frère».

Connaissant des conditions socio-économiques identiques, écoliers haïtiens pauvres et québécois de milieux défavorisés souffrent tous deux d'une absence de capital culturel.

B. *LA QUESTION DU CAPITAL CULTUREL*

Pour une réflexion pertinente sur les enfants d'immigrants haïtiens défavorisés d'une part, et sur les enfants de la classe ouvrière québécoise, d'autre part, on ne saurait faire abstraction de la discordance flagrante entre leurs valeurs et celles véhiculées par l'appareil scolaire. Un coordonnateur à l'adaptation d'une Commission scolaire déclare à ce propos:

«Quand on dit: les enfants d'origine haïtienne, il faut ajouter d'origine haïtienne défavorisée. Pour avoir travaillé un peu sur la problématique des enfants défavorisés au Québec, j'ai constaté l'inadéquation de l'instrumentation qui était utilisée à l'intérieur des *classes régulières bourgeoises*, du *langage utilisé*, de *l'origine sociale des professeurs*, des valeurs qui sont prônées. J'ai remarqué que l'enfant qui vient d'un milieu défavorisé se trouve dans une espèce de monde qu'il ne comprend pas, qui n'est pas le sien; son père est chauffeur de camion, il travaille de cinq à six mois par année; ce qui intéresse l'enfant c'est d'être chauffeur de camion. Quand on lui parle à l'école de Léo et Léa et de la tante de sa tante avec tout le langage de Simone Buissières et Cie[19], je regrette, mais pour lui, ça ne veut rien dire».

L'incapacité des parents à venir en aide aux enfants nous a été maintes fois signalée. Voilà ce que nous a relaté une orthopédagogue ayant à son actif une longue expérience de travail dans les quartiers défavorisés de Montréal:

«La famille haïtienne et la famille québécoise se ressemblent beaucoup. Elles ont peu de moyens financiers. L'apport culturel des parents aux enfants des deux types de familles est à peu près nul; et ce, tant au niveau du

19. Il s'agit de manuels de lecture. La centrale de l'enseignement du Québec a montré dans «*École et luttes de classes au Québec*» comment ces dits manuels véhiculent les valeurs des classes dominantes.

vocabulaire qu'au niveau des connaissances générales... Le Québécois qui vient d'un milieu défavorisé n'a pas plus d'apprentissage, d'enrichissement au niveau du langage que l'enfant haïtien et c'est pour ça qu'ils se ressemblent beaucoup».

De plus en plus d'autorités scolaires semblent être conscientes des handicaps socio-culturels des éléments de la nouvelle vague migratoire haïtienne. Selon ces autorités, il existerait des relations significatives entre ces handicaps et les principaux problèmes d'adaptation scolaire des enfants. C'est l'opinion d'un conseiller pédagogique:

«*Le problème culturel est un problème de classe*. Nous avons constaté qu'un grand nombre de parents d'origine haïtienne ont des taux de scolarisation très faible. Je pense que des choses aussi simples que les journaux apparaissent rarement chez eux. Ce qu'on qualifie de culture bourgeoise ce n'est pas quelque chose qui fait partie de leur vie; il est évident que c'est un handicap».

Qu'on soit immigrant, qu'on soit autochtone, lorsqu'on est d'origine modeste, lorsqu'on partage les mêmes conditions d'existence, lorsqu'on est relégué au dernier rang de la pyramide sociale, on fait face aux mêmes obstacles, aux mêmes difficultés, et sur le plan matériel et sur le plan culturel. C'est ce qu'illustre ce témoignage d'une directrice d'école à forte concentration haïtienne:

«Les similitudes existent. J'ai travaillé dans le centre-ville une année et demie au service de l'Éducation des adultes; j'ai appris à lire à des adultes qui avaient en général plus de dix-huit ans, évidemment des gens issus de milieux complètement défavorisés. Je vois que toutes les analogies sont là: des problèmes *sociaux*, des problèmes de *discrimination*, des problèmes de *langue*, des problèmes de *vocabulaire*. Tout ça se retrouve *chez nous*».

À propos du problème de vocabulaire, elle nous donne l'exemple suivant:

«Je discutais ce matin avec un professeur de la classe de récupération et on regardait ensemble l'échelle de vocabulaire pour les enfants de troisième année; c'est-à-dire pour ceux qui ont huit ans. Dans cette échelle de vocabulaire, il y avait entre autre, le mot «*chantre*». Moi, je suis prête à parier que, même dans le milieu où je vis actuellement, il y a très peu d'enfants sinon aucun qui sait ce que veut dire le mot «chantre». Alors «Si j'enseigne dans l'Est ou dans le Centre-Sud de Montréal, ou encore ce que l'on entend par classe ouvrière, que je m'acharne à utiliser cette échelle de vocabulaire, je risque fort de voir tous mes enfants en bas de cinquante sur cent et, ce faisant, les mettre continuellement dans une situation d'échec complet, *donc l'appartenance de classe est plus importante que l'appartenance raciale*».

Elle estime que certains professeurs à cause de leur appartenance de classe ne peuvent pas comprendre ces milieux qu'ils ne connaissent pas:

« D'ailleurs, il y a une enquête faite l'an passé du côté nord de l'île de Montréal, sur le statut socio-économique des professeurs, leurs croyances politiques et leurs conceptions pédagogiques. Parmi eux, il y en a peu qui connaissent vraiment ce qu'est une classe d'enfants en difficulté parce que ce sont des éléments de la petite bourgeoisie qui n'ont que des connaissances livresques. Ce sont des gens qui ne connaissent pas la situation des journaliers immigrants québécois ».

Le directeur d'une école polyvalente est, lui aussi, conscient des similitudes entre Québécois et Haïtiens pauvres :

« Il existe des similitudes évidemment. Lorsqu'un élève vient d'un milieu défavorisé, qu'il soit haïtien ou québécois, il ne fonctionne pas dans l'école. L'élève québécois de milieu défavorisé lui aussi ne réussit pas en classe ; lui aussi est absent à ses cours, lui aussi va chercher à former un « gang ». Pourquoi ? Parce qu'il sent que ce n'est pas son monde ; qu'il n'est pas accepté comme tel, et en plus de cela il est incapable de répondre à un certain nombre d'exigences, dû à une non-structuration qu'il vit.

La problématique de l'articulation entre capital culturel des familles et succès scolaires constitue un champ d'intérêt privilégié pour les sociologues de l'éducation ces dernières années. Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron ont montré que ce capital culturel joue souvent un rôle déterminant dans l'orientation des étudiants :

« L'inégalité des moyens économiques est moins en cause que l'héritage culturel, capital subtil fait de savoir, de savoir-faire et de savoir-dire que les enfants des classes favorisées doivent à leur milieu familial »[20].

Les conditions socio-économiques défavorables, l'absence de capital culturel chez les familles aboutissent aux mêmes conséquences pour les écoliers haïtiens pauvres et les jeunes Québécois issus des milieux défavorisés : l'échec scolaire.

C. *LA QUESTION DE L'ÉCHEC SCOLAIRE*

Le taux d'échec chez ces jeunes Haïtiens et leurs condisciples québécois d'origine modeste atteint des proportions alarmantes. Parlant d'une recherche effectuée à la Commission scolaire Jérome Le Royer sur les difficultés d'apprentissage des néo-Québécois, une orthopédagogue nous confie :

« Il n'y a pas eu plus d'enfants haïtiens dans les classes spéciales. Il y a autant d'enfants québécois venant des couches pauvres. C'est le problème de langue qui fait qu'il y ait un peu plus d'Haïtiens que de Québécois dans ces classes ».

---

20. Bourdieu, Pierre et Jean-Claude Passeron : *Les Héritiers*, Éditions de Minuit, 1970.

Sa collègue ajoute :

« On va parler de similitudes : ce que je trouve c'est comme n'importe quel Québécois en *récupération*. La plupart ne sont pas capables de se rendre à la fin du secondaire, sauf exception et c'est la même chose pour les enfants québécois. Ils sont *déviés*. Ils sont déjà en récupération. Ils ne pourront pas s'en sortir, c'est certain ».

Un psychologue explique qu'un enfant n'est pas nécessairement rejeté à cause de sa couleur :

« ... c'est évident que le rejet d'un enfant noir implique d'emblée la question de couleur. Mais le rejet de certains individus dans une société ça existe. Certains parents rejettent une catégorie d'enfants québécois aussi parce qu'ils trouvent qu'ils n'ont pas assez d'éducation pour leurs enfants ou pour toutes sortes de raisons ».

Après avoir mis en relief la sociabilité, la grande capacité d'adaptation de deux de ses anciens élèves haïtiens d'origine bourgeoise dont le père « travaillait pour les Duvalier », une enseignante s'étonne des déficiences des nouveaux arrivants et compare les performances de ces derniers à celles des enfants québécois des milieux populaires :

« C'est pareil. Je trouve que cela donne les mêmes effets, qu'on retrouve ces enfants-là à peu près dans les mêmes catégories. Michel, Hérold, on voyait qu'ils avaient une éducation, une formation et cela s'est ressenti dans leur comportement. Cela s'est vu sur tous les plans : vis-à-vis des élèves, vis-à-vis des professeurs ; vis-à-vis des matières, leurs succès scolaires en témoignent. Je ne trouve pas que c'est l'école qui fait la différence, c'est *le milieu familial* ».

Cela nous amène à nous interroger sur les structures de l'appareil scolaire. L'école telle que nous la connaissons actuellement, serait-elle conçue uniquement pour les fils de bourgeois ? C'est d'ailleurs l'explication que nous donne un coordonnateur à l'adaptation d'une commission scolaire :

« Moi, je pense qu'au départ, l'école puis l'enfant de milieu défavorisé, pour être bien simple, ne sont pas sur la même longueur d'onde. C'est le même problème pour les enfants québécois. À l'intérieur du même quartier, si l'enfant fréquente une école qui n'est pas sur la même longueur d'onde que sa famille, il n'y a rien à faire. *En tout cas, s'il y a quelque chose à faire... ce n'est pas l'école qui le fera* ».

Si les structures de l'école ne répondent pas aux attentes des enfants pauvres — immigrants ou autochtones — cela va sans dire que les instruments d'évaluation sont tout à fait inadéquats et qu'en conséquence les résultats obtenus ne reflètent nullement la capacité réelle de ces enfants que l'on s'empresse de qualifier de déficients ou d'inadaptés.

Un psychologue interviewé, après avoir exprimé de fortes réserves quant à la validité des tests d'intelligence et d'aptitude, estime que les tests discriminent les enfants pauvres, québécois ou haïtiens:

> « Quand on prend les enfants du quartier de Saint-Henri[21], ces tests ne sont pas conçus pour eux; si l'on fait passer le même test aux enfants de Westmount ou de Ville Mont-Royal[22], ce n'est pas le même résultat que l'on va obtenir ».

Un psychologue d'origine haïtienne nous tient le même discours:

> « Selon moi, les enfants qui viennent ici avec toute un tas de problèmes et dont les parents sont mal pris et très peu disposés à les soutenir, vivent des difficultés tout à fait semblables à celles des enfants de St-Henri. Même à St-Hubert, il y a certaines zones où les difficultés se font durement sentir parce que le niveau socio-économique des gens, leur niveau d'éducation et leur standard sont très éloignés de l'école ».

D'après une orthopédagogue, la question de couleur pour ce qui a trait aux enfants haïtiens, est une question secondaire. L'enfant qui connaît des problèmes d'apprentissage est, peu importe son origine ethnique, rejeté par la plupart des professeurs.

> « Si l'on prend un professeur qui a dans sa classe un élève en difficulté, qu'il soit blanc, jaune ou noir, il veut que quelqu'un s'en occupe; que ce soit l'orthopédagogue ou n'importe qui, il veut qu'on le place dans une classe spéciale. Il y a beaucoup de similitudes: l'enfant qui a des troubles d'apprentissage, qu'il soit haïtien ou québécois, sera placé au fond de la classe. Donc, écoliers blancs et écoliers noirs en difficulté sont logés à la même enseigne ».

L'un de nos interlocuteurs a mis l'accent sur le décalage entre le langage de l'école et celui des milieux populaires:

> « Les enfants haïtiens et québécois d'origine modeste connaissent les mêmes problèmes linguistiques. La langue de l'école n'est pas du tout la langue de l'ouvrier. Moi, je pense qu'il y a beaucoup de similitudes, toutes proportions gardées ».

Ces différents discours nous montrent d'une manière convaincante que la présence d'enfants immigrants a mis en relief l'échec de la philosophie de l'école pour tous, prônée depuis quelques années. Il ne s'agit pas d'un échec québécois ou canadien, c'est celui

---

21. Le quartier de St-Henri est désigné par le conseil scolaire de l'île de Montréal comme une « zone grise », c'est-à-dire très pauvre. C'est assez significatif quand les informateurs qui ne peuvent pas répondre à la question de similitude disent: Je n'ai pas enseigné à St-Henri.
22. Westmount et Ville Mont-Royal: lieux de résidence de la Haute-bourgeoisie de Montréal.

de tout un système social, économique et politique. Cette déclaration de Pierre Grange semble bien résumer nos propos:

> «Si pour bien des aspects la scolarisation des enfants de travailleurs migrants pose des problèmes particuliers, elle n'en rappelle pas moins tous ceux qui restent à l'ordre du jour: rénovation pédagogique, réforme de l'enseignement du français, formation initiale et continue, réforme de cette formation, réorganisation de notre système éducatif pour une *démocratisation réelle et une véritable égalité des chances*[23].

23. Grange, Pierre: «Colloque sur la scolarisation des enfants de migrants en France», avril 1976.

IV

LA REPRODUCTION

En servant de distributrice des rôles dans une formation sociale donnée, l'école est restée un puissant instrument de reproduction. Cette fonction explique pourquoi elle est presque toujours subordonnée aux sphères économiques et politiques. Les structures de l'école, toutes les tentatives de réformes justifiées par des soucis d'innovation pédagogique ne s'expliquent, en dernière analyse, que par la division sociale du travail dans une conjoncture donnée.

Le contenu de l'enseignement, les approches pédagogiques ne different-ils pas en fonction de la place qu'aura à occuper l'écolier dans le système de production. Louis Althusser note à ce sujet :

> « Or, qu'apprend-on à l'école ? On va plus ou moins loin dans les études mais on apprend de toutes façons à lire, écrire, compter, — donc quelques techniques et pas mal d'autres choses encore, y compris les éléments qui peuvent être rudimentaires ou au contraire approfondis, de « cultures scientifiques » ou « littéraires », directement utilisables dans les différents postes de la production (une instruction pour les ouvriers et une autre pour les techniciens, une troisième pour les ingénieurs, une dernière pour les cadres supérieurs, etc...) on apprend donc des « savoir-faire »[1]

Ainsi, même s'il n'est pas de notre propos de montrer que l'échec massif d'enfants d'immigrants répond à une certaine logique qu'il faudrait rechercher dans la signification du phénomène migratoire pour les pays industrialisés, il nous a paru intéressant de savoir comment nos informateurs perçoivent le destin des jeunes Haïtiens dans le système socio-économique québécois. Ils sont unanimes à affirmer qu'ils vont constituer un sous-prolétariat avec toutes les conséquences sociales qui en découlent.

Pour ce psychologue, cette génération doit s'attendre à d'énormes difficultés quant à la promotion sociale par l'éducation et les parents haïtiens qui nourrissent de grandes aspirations pour leurs enfants risquent de connaître de grandes déceptions.

« Il y a beaucoup de parents haïtiens qui viennent nous voir pour parler de

1. Althusser, Louis : « Idéologies et appareils idéologiques d'état » in *Positions*, Éditions sociales, 1976.

leurs enfants, ils rêvent de belles choses pour leurs enfants, ils veulent qu'ils deviennent médecins, ingénieurs, avocats, professeurs, etc. Les enfants arrivés d'Haïti, bien souvent, ont des difficultés d'adaptation scolaire, on les met dans des classes spéciales; qu'on appelle professionnel court, professionnel long, récupération. Dans le système québécois, ce sont des classes destinées à des personnes qui ont des problèmes d'apprentissage».

Une orthopédagogue abonde dans le même sens:

«Je vois leur avenir comme n'importe quel Québécois en récupération. L'avenir c'est secondaire avec un métier appris en deux ou trois ans pour passer le temps plus qu'autre chose. C'est très difficile pour n'importe quel enfant en récupération de s'en sortir en deuxième cycle où j'enseigne».

Les parents devraient-ils accepter cette évidence pour ne pas nourrir de vains espoirs? À cette question la directrice d'une école primaire à forte concentration haïtienne répond par l'affirmative:

Pour un certain nombre d'entre-eux, ce serait de leur mentir et de mentir à leurs parents que de laisser croire qu'ils vont s'intégrer et participer à ce que j'appelle la vie économique bleutée du Québec. Toute la vie petite bourgeoise ne sera pas possible pour eux, non parce qu'ils manquent d'intelligence mais parce que l'écart est tellement grand qu'il leur faudrait être des surhommes pour y arriver. Je pense qu'il y a toute une partie de ces gens-là qui va constituer un sous-prolétariat, du «cheap labor», comme on dit ici. C'est une réalité concrète, évidente. Je pense qu'il faut le leur dire pour qu'ils ne se fassent pas d'illusion. Une fois qu'ils le sauront, ils deviendront plus réalistes. Je pense qu'actuellement, ils se nourrissent d'illusions».

Ainsi, ils ne feront que reproduire les conditions socio-économiques de leurs parents:

«Dans la mesure où les parents eux-mêmes vivent comme déchets, leurs enfants à l'école, c'est quasiment la réserve de déchets qui se fait pour l'avenir. Si les parents actuellement se trouvent au bas de l'échelle sociale avec tout ce qui caractérise leur situation, leurs enfants, à moins d'une intervention spéciale et systématique sont appelés à prendre la relève des parents. Ils vont être vraiment les déchets de l'avenir. Pour moi, c'est juste une autre catégorie de déchets qui va s'ajouter à l'autre catégorie qui au fond a toujours été présente dans le milieu».

Cette intervention spéciale et systématique dont parle notre interlocuteur fait l'objet de nombreuses discussions tant au niveau des écoles, du ministère de l'Éducation que des commissions scolaires. Le conseiller pédagogique nous fait part de ses bonnes intentions et des mesures qu'il entend prendre pour aider les jeunes Haïtiens:

«On veut les aider à accéder à certains cours professionnels, à certaines mesures de rattrapage. On veut même réinstituer le redoublement et leur offrir une aide pédagogique intensive».

Voilà donc un train de mesures spéciales prônées par ce conseiller pédagogique, mais dans le même temps il se rend compte que les handicaps qui infériorisent l'écolier haïtien sont plus de nature *sociale* que *pédagogique* :

> « On veut s'assurer de ne pas les retrouver tous au secondaire, au professionnel court : il est clair que ces enfants-là partent avec un handicap considérable. *On ne contrôle pas le conditionnement familial* ».

Psychologues, conseillers pédagogiques, directeurs et enseignants ne nous ont-ils pas souvent confié qu'ils sont conscients de l'impuissance de l'école à résoudre certains problèmes sans une intervention dans les familles? L'aspect social du problème est tellement important que le comité interministériel[2] (éducation et immigration) mis sur pied pour trouver des solutions au cas haïtien a décidé de faire appel à un représentant du Ministère des Affaires Sociales. Nous ne pouvons nous empêcher de faire des rapprochements avec la situation d'autres enfants de migrants pour souligner la dimension internationale du problème. Cette déclaration d'un chercheur relative à des enfants d'immigrés turcs en Belgique renforce notre propos :

> « Ces enfants n'ont pas le choix pour l'avenir. Ils sont prédestinés à travailler dans des charbonnages ou dans des usines comme ouvriers non-qualifiés donc comme leur père[3] ».

Il n'y a donc pas de solution sans intervention globale. Or précisément, l'intervention globale ne va-t-elle pas à l'encontre des politiques d'immigration des pays d'accueil? Sur cette question une des conclusions du colloque déjà cité sur l'enseignement du français aux immigrés est catégorique :

> « Nous estimons que doivent être menées de pair des actions variées à tous les niveaux, enfants, jeunes, adultes; et sur tous les plans: social, scolaire, culturel, familial, sanitaire. Ces initiatives doivent toujours corriger les discriminations infligées par les politiques européennes et américaines à des millions d'êtres humains déracinés pour devenir de simples outils ».

2. Voir en annexe le rapport présenté par ce comité.
3. Texte du *Colloque sur l'enseignement de la langue française aux immigrés*, Liège 1974.

CONCLUSION

Ce travail ne se veut qu'une modeste contribution à la compréhension d'un problème aux multiples facettes. Il s'inscrit dans la lignée de ces actions isolées, timides, mais indispensables devant l'indifférence de certains fonctionnaires chargés du dossier des écoliers haïtiens. Mentionnons entre autres, les initiatives prises par deux professeurs haïtiens à la Polyvalente Antoine de St-Exupéry pour sensibiliser le milieu aux difficultés de la clientèle haïtienne de cette école. La création du Centre haïtien d'orientation et d'information scolaire (C.H.O.I.S.) qui intervient auprès des parents, des directions d'écoles, des ministères et des commissions scolaires. De son côté, le Centre de Recherches Caraïbes de l'Université de Montréal vient de lancer un vaste projet de recherches dont l'objectif est d'identifier les différentes variables susceptibles d'expliquer l'échec du jeune Haïtien dans le système d'enseignement québécois.

En dépit des différences de méthodes tous les intervenants s'accordent sur ce que nous jugeons essentiel: la nécessité d'adopter une approche globale; c'est-à-dire d'agir sur tous les fronts pour trouver des solutions concrètes.

A. *Au niveau familial*

1. Sur le *plan économique* il serait important de mettre sur pied des structures pouvant aider les travailleurs haïtiens les plus vulnérables à mieux défendre leurs droits et ainsi améliorer leurs conditions de vie.

2. Sur le *plan social*, il conviendrait de trouver les méthodes les plus efficaces pour faire connaître les services offerts par le milieu. De plus, il faudrait amplifier et encourager d'autres initiatives telles que les cours d'alphabétisation aux adultes dispensés actuellement par les organismes communautaires.

B. *Sur le plan scolaire*

Nous endossons pleinement les recommandations du rapport de la table de concertation sur le cas des élèves haïtiens. De plus, il nous paraît souhaitable que les responsables de l'éducation met-

tent à profit les compétences des membres de la communauté haïtienne. Nombre d'enseignants, de psychologues, d'orthopédagogues, de travailleurs sociaux et de médecins haïtiens ont déjà manifesté leur volonté de contribuer à la résolution de ce problème.

En terminant nous ne saurions trop insister sur l'urgence d'actions concrètes, car, l'indifférence face à cette situation risque d'avoir dans un avenir proche des conséquences sociales imprévisibles.

ANNEXE

1. *LA TABLE DE CONCERTATION*

Le présent rapport est le résultat du travail accompli d'octobre 1978 à juin 1979 par une table de concertation réunissant les personnes et organismes préoccupés par les problèmes d'adaptation des enfants haïtiens en milieu scolaire québécois.

Les organismes suivants ont entériné le principe de la concertation et délégué un représentant à la table:

— — le ministère des Affaires sociales du Québec (M.A.S.)
— le ministère de l'Éducation du Québec (M.E.Q.)
— le ministère de l'Immigration du Québec (M.I.Q.)
— la Commission des écoles catholiques de Montréal (C.E.C.M.)
— la Commission scolaire Sérôme-LeRoyer
— la Commission scolaire Sainte-Croix
— le Centre de services sociaux du Montréal métropolitain (C.S.S.M.M.), succursale Jarry
— le Bureau de la communauté chrétienne des Haïtiens de Montréal (B.C.C.H.M.)
— la Maison d'Haïti

Ont participé aux travaux de la table:

— Robert ATTAR, pour la C.E.C.M.
— Adrien BANCE, professeur au Cégep du Vieux-Montréal
— Jacques BISSONNETTE, pour le M.I.Q.
— Jean-Pierre BLAIN, pour la C.E.C.M.
— Max CHANCY, pour la Maison d'Haïti
— Alfredo FOLCO, pour la Commission scolaire Jérôme-LeRoyer
— Jean-Claude ICART, pour le B.C.C.H.M.
— Yolaine JUMELLE, pour C.S.S.M.M., succursale Jarry
— Marcel LAROCHE, pour le M.I.Q.
— Georges LATIF, pour le M.E.Q.
— Yvan RICHARD, pour le M.A.S.
— Yvonne TURGEON, pour la Commission scolaire Sainte-Croix
— Philippe VEILLEUX, pour la Commission scolaire Jérôme-LeRoyer

2. *DOSSIER SUR LES ÉCOLIERS HAÏTIENS*

La table de concertation a été mise sur pied à la suite des nombreuses expériences qui avaient été tentées individuellement, tant du côté de la communauté haïtienne que de celui des milieux scolaires, pour trouver des solutions aux problèmes rencontrés à l'école québécoise par l'enfant d'origine haïtienne.

Les travaux de la table de concertaion ont largement profité de ces expériences, dont on donne ici un relevé sommaire:

2.1 Thèse de maîtrise de M. Chrispin-Brutus: « Adaptation de l'enfant haïtien à Montréal », Université de Montréal, 1970.

2.2 Programme de rattrapage scolaire intensif de 6 semaines réalisé par la Maison d'Haïti, pour des jeunes de secondaire I et II, été 1976.

2.3 Enquête menée par le B.C.C.H.M. sur les « Écoliers haïtiens de Montréal » dans le cadre du Programme des initiatives locales (janvier à juin 1977).

2.4 Rapport publié par la CECM et intitulé « La situation des élèves haïtiens dans les écoles de la CECM » (mai 1977).

2.5 Conférence présentée à la société canadienne pour l'étude de l'éducation, le 6 juin 1977, par M. C. Tardieu-Dehoux: « Les étudiants immigrants haïtiens à Montréal: causes des difficultés d'adaptation scolaire et recherche de solutions ».

2.6 Séances d'information avec des parents et des professionnels de l'éducation organisées par la Maison d'Haïti:

- L'école et les jeunes Haïtiens: 19 juin 1977.
- L'enfant haïtien et la nouvelle loi de protection de l'enfance au Québec: mai 1978.
- Plusieurs lignes ouvertes à la « Voix d'Haïti » sur les ondes de Radio-Centreville.

2.7 Formation d'un groupe de travail sur l'éducation dans la communauté noire, dans le cadre du comité d'étude sur les Affaires interconfessionnelles et interculturelles du Conseil supérieur de l'Éducation (octobre 1977).

2.8 Rencontre avec les enseignants de la Commission scolaire Ste-Croix, à l'école Notre-Dame du Bois Franc, organisée par le BCCHM à l'occasion d'une journée pédagogique (21 novembre 1977).

2.9 Thèse de maîtrise de M. C. Tardieu-Dehoux: « L'évaluation et l'orientation des étudiants immigrants haïtiens à Montréal »,

Université Concordia, 1977.

2.10 Réunions d'information organisées par le BCCHM pour le bénéfice des parents haïtiens de l'école Lambert-Closse (depuis janvier 1978).

2.11 Présentation par Charles Tardieu-Dehoux, de la Maison d'Haïti, d'un document intitulé « L'enfant migrant haïtien à Montréal. Son cadre de vie familial, scolaire et social. Ses possibilités d'adaptation », lors de journées pédagogiques pour les enseignants de la région Centre, à la CECM (14 février et 25 mars 1978).

2.12 Engagement, par le BCCHM, d'un spécialiste des questions scolaires (depuis mars 1978).

2.13 Élaboration par Charles Tardieu-Dehoux, de la Maison d'Haïti, d'un document pédagogique multiculturel visant à sensibiliser les enseignants aux problèmes rencontrés par les écoliers haïtiens (mai 1978).

2.14 Dans le cadre d'une entente avec le Service éducatif d'aide personnelle et d'animation communautaire (SEAPAC) de la Commission scolaire Ste-Croix, enquête du BCCHM sur les enfants haïtiens du secteur Crevier (mai à juin 1978).

2.15 Publication par la Commission scolaire Jérôme-LeRoyer d'un « Rapport sur la situation des élèves néo-québécois en difficulté » (octobre 1978).

2.16 Durant 20 semaines, expérience de cours d'appoint menée par le BCCHM auprès d'écoliers haïtiens.

2.17 À la Commission scolaire Jérôme-LeRoyer: réunions pour sensibiliser les parents haïtiens aux affaires scolaires, développement d'instruments permettant de diagnostiquer les principales difficultés des élèves néo-québécois, création d'équipes multidisciplinaires d'intervention (enseignants-psychopédagogues-orthopédagogues), mise sur pied d'activités parascolaires d'intégration à la polyvalente St-Exupéry, collaboration avec le Centre des services sociaux Jarry.

2.18 Programme « Nou Gin Peyi Tou » de la Maison d'Haïti, à l'intention des étudiants haïtiens de niveau secondaire.

2.19 Programme « Ti Pié Zoranj Monté » de la Maison d'Haïti, à l'intention des jeunes Haïtiens de 3 à 10 ans.

3. *INTRODUCTION*

3.1 Notre exposé des problèmes que rencontrent les jeunes Haïtiens en milieu scolaire québécois, l'analyse des éléments constitutifs de la situation, ainsi que toute éventuelle proposition de solution s'inspirent du principe suivant :

> Le problème des jeunes Haïtiens n'est qu'un élément du problème global de l'adaptation de la communauté haïtienne émigrée au Québec ; ce problème ne peut être compris réellement que dans le cadre de cette situation sociale générale ; toute solution proposée doit déborder le cadre de l'école et tenir compte de l'intégration des difficultés scolaires à l'ensemble des problèmes sociaux de la communauté des immigrants haïtiens.

3.2 Cette synthèse des discussions de la table de concertation n'a pas la prétention d'être un rapport scientifique complet qui offrirait une connaissance rigoureuse et précise du problème dans tous ses aspects. La table de concertation ne disposait ni des moyens, ni du temps nécessaires pour accomplir un tel travail.

3.3 Cependant, les conclusions que nous avons pu tirer, en discutant différents dossiers, peuvent déjà servir de base pour prendre des initiatives immédiates. Les différents ministères concernés, ministères de l'éducation, de l'immigration et des affaires sociales, trouveront dans cette première synthèse tous les renseignements nécessaires à l'adoption de mesures qui peuvent dès maintenant aider à résoudre les problèmes scolaires des jeunes immigrants haïtiens.

3.4 Il faudrait d'abord clarifier une ambiguïté, celle qui consiste à établir une différenciation entre les enfants haïtiens nés en Haïti (ou hors du Québec, en général) et les enfants haïtiens nés au Québec. Il est nécessaire de chercher à savoir à quels problèmes doivent faire face les enfants de ce dernier groupe. Sinon, on accrédite la thèse de ceux qui pensent que les problèmes scolaires actuels n'existeront plus quand les enfants nés hors du Québec auront passé la période de scolarisation, et qu'il suffit d'ajuster pendant une période plus ou moins longue l'administration scolaire aux impératifs de la planification en matière d'immigration. Il est donc nécessaire d'étudier cette population appelée à s'accroître et de faire des inférences comparatives grâce à l'analyse de la situation que vivent d'autres groupes socio-économiques analogues mais dissemblables culturellement et ethniquement (Amérindiens, Noirs anglophones).

3.5 Bien que la nouvelle loi canadienne de l'immigration, entrée en vigueur le 10 avril 1978, fasse désormais appel à des immigrants

de plus en plus scolarisés, on continue à voir arriver des immigrants haïtiens dont le niveau de scolarité est assez bas. Cela s'explique du fait que la politique d'immigration antérieure au 10 avril 1978 permettait l'entrée au pays d'immigrants destinés à des emplois ne requérant pas une longue scolarité. Les immigrants haïtiens peu scolarisés entrés au pays sous l'empire de l'ancienne loi continuent donc à parrainer des dépendants dont le niveau de scolarisation correspond au leur.

3.6 Avant d'essayer de dégager les causes profondes des difficultés auxquelles doivent faire face les jeunes Haïtiens en milieu scolaire, nous allons analyser dans ses grandes lignes la situation des immigrants haïtiens au Québec.

4. *L'IMMIGRATION HAÏTIENNE**

4.1 Selon les statistiques officielles recueillies par le ministère de l'Immigration du Québec, 18 457 Haïtiens se sont établis au Québec de 1968 à 1977 inclusivement. Mais c'est vraiment à partir de 1973 que l'immigration haïtienne prend l'allure d'un mouvement accéléré.

Années	*Nombre absolu*	*Pourcentage de l'immigration totale*	*Rang d'Haïti par rapport aux autres pays d'origine*
1968	415	1.6%	
1969	410	2.3%	10
1970	794	3.4%	8
1971	936	4.9%	7
1972	884	4.8%	7
1973	2109	7.9%	3
1974	4690	14.0%	1
1975	3308	11.8%	1
1976	2966	10.1%	1
1977	1945	10.1%	2

4.2 On peut conclure de ces statistiques que le nombre des enfants haïtiens inscrits dans les écoles québécoises augmente en conséquence à partir de 1973. En fait, 4 097 Haïtiens âgés de 0 à 19 ans seraient arrivés au Québec de 1973 à 1977:

0 — 4 ans:	824
5 — 9 ans:	1194
10 — 14 ans:	949
15 — 19 ans:	1130
TOTAL:	4097

4.3 À ce chiffre il faut ajouter les enfants des familles arrivées au

Québec avant 1973 (3 439 Haïtiens de tous âges entre 1968 et 1972), de telle sorte qu'on peut facilement évaluer à un minimum de 4 000 le nombre des enfants haïtiens présentement inscrits dans les écoles québécoises.

4.4 Les statistiques nous apprennent également que le portrait-type de l'immigrant haïtien change radicalement de 1968 à 1977. En 1968, 60.8% des travailleurs haïtiens admis au Québec occupaient des emplois de bureau ou dans les domaines du commerce, de l'enseignement et des sciences de la santé. 59.2% d'entre eux avaient 14 ans et plus de scolarité. 64.3% arrivaient au Québec en tant qu'immigrants « indépendants ».

4.5 En 1977, 63% des immigrants haïtiens se retrouvaient dans des catégories d'emploi ainsi définies: « fabrication, montage, réparation », « services », « non classées ailleurs ». Seulement 8% des Haïtiens arrivés en 1977 détenaient le statut d'immigrants « indépendants », les autres étant parrainés ou désignés. La proportion des immigrants haïtiens ayant 14 ans et plus de scolarité ne représentait plus que 9.8% en 1977.

4.6 *CATÉGORIES D'EMPLOI:*

Années	*Enseignement*	*Sciences de la santé*	*Bureau, commerce*	*Services*	*Fabrication Montage Réparation*	*Administration «assimilés»*	*Non classés*
1968	26.5%	18.0%	16.3%				
1969	38.7%	12.5%	14.5%				
1970	28.6%		25.4%	11.3%			
1971			25.5%	10.9%	21.7%		
1972			16.9%	13.5%	32.2%		
1973				10.3%	46.0%	16.2%	
1974				7.6%	44.7%	10.5%	
1975				10.8%	41.9%	10.3%	
1976				11.6%	41.0%		10.0%
1977				12.1%	31.7%		19.2%

4.7 *ANNÉES DE SCOLARITÉ:*

Années	*0 — 13 ans*	*14 ans et plus*
1968	40.8%	59.2%
1969	45.0%	55.0%
1970	53.0%	47.0%
1971	67.5%	32.5%
1972	74.5%	25.5%
1973	86.1%	13.9%
1974	89.4%	10.6%
1975	92.2%	7.8%
1976	91.7%	8.3%
1977	90.2%	9.8%

4.8 *STATUT D'IMMIGRANT:*

Années	indépendants	autres (parrainés, désignés)
1968	64.3%	35.7%
1969	63.1%	36.9%
1970	70.8%	29.2%
1971	63.2%	36.8%
1872	56.9%	43.1%
1973	73.5%	26.5%
1974	58.8%	41.2%
1975	23.7%	76.3%
1976	20.9%	79.1%
1977	8.0%	92.0%

4.9 C'est donc dire que l'immigrant haïtien des dernières années ne ressemble pas du tout à celui de 1968: il est moins scolarisé, il provient d'un milieu moins favorisé sinon nettement défavorisé, et il vient au Québec afin d'y rejoindre des parents.

4.10 Si l'on transpose cette situation en milieu scolaire, on retient donc que:

a) le nombre des enfants haïtiens dans les écoles québécoises a grimpé en flèche à partir 1973;

b) les enfants haïtiens fréquentant l'école québécoise proviennent de plus en plus d'un milieu social défavorisé.

4.11 Ces deux facteurs combinés expliquent que le « problème » de l'enfant haïtien en milieu scolaire ait pris des proportions alarmantes au cours des dernières années.

5. *LES CONDITIONS DE VIE DES ÉCOLIERS HAÏTIENS*

5.1 *Les conditions socio-économiques*

5.1.1 Comme l'a fait voir la brève analyse de la situation des immigrants haïtiens, les écoliers haïtiens au Québec proviennent en majorité des couches populaires, ouvriers, paysans, secteurs les plus pauvres des couches moyennes. Ce sont fondamentalement les conditions économiques et sociales dans lesquelles vivent ces écoliers qui expliquent les difficultés qu'ils rencontrent dans les écoles québécoises. Tant que la population haïtienne dans les écoles québécoises était constituée d'enfants de professionnels ou d'autres couches privilégiées de la société haïtienne, la distance entre le bagage culturel de ces écoliers et les exigences des écoles québécoises

n'était pas assez grande pour créer un problème réel. Il s'agissait de nuances au sein d'un même monde culturel. La situation change dans les années 70, quand l'immigration haïtienne au Québec connaît un changement qualitatif en plus d'un important accroissement en nombre.

5.1.2 Toutes les autres causes, les problèmes d'ordre familial comme le niveau culturel des écoliers, leurs difficultés linguistiques comme les lacunes dans leur formation scolaire antérieure et par conséquent les difficultés rencontrées dans leur intégration au système scolaire québécois, s'expliquent à partir de leur statut économique et social, en un mot à partir de leur appartenance de classe.

5.1.3 À cause de leurs longues heures de travail et de leurs dures conditions de vie, les parents disposent de peu de temps à consacrer aux problèmes scolaires de leurs enfants et d'ailleurs ils n'ont pas toujours — nous le montrerons plus loin — les capacités pour le faire efficacement.

5.1.4 Les parents sont confrontés au Québec à des habitudes de consommation qui peuvent facilement provoquer leur endettement et aggraver ainsi leurs conditions de vie, ce qui exerce une influence néfaste sur toutes leurs activités, particulièrement sur leur rôle d'éducateurs.

5.1.5 Comme l'ont montré plusieurs enquêtes, ce sont les immigrants les plus défavorisés au départ qui sont frappés le plus durement par les difficultés de la vie en terre étrangère: chômage, difficulté d'obtenir des soins médicaux, isolement, racisme. Les conditions socio-économiques des immigrants haïtienss des couches défavorisées entraînent des difficultés d'ordre culturel et d'ordre familial.

5.2 *Les conditions culturelles*

5.2.1 Les parents sont souvent analphabètes ou très peu scolarisés. Ils sont dépassés face aux nouvelles méthodes pédagogiques et aux nouveaux contenus de l'enseignement dans les écoles québécoises.

5.2.2 La famille n'arrive pas à jouer son rôle de prolongement de la réalité scolaire. L'école avec son code de

fonctionnement véhicule des valeurs qui sont étrangères aux milieux défavorisés, surtout quand il s'agit de milieux où interviennent d'autres facteurs d'aliénation comme l'origine, la couleur de la peau, les habitudes de vie différentes.

5.2.3 Le concept de la cellule familiale dans la société industrialisée ne correspond pas à celui de la « famille élargie » qu'on retrouve en Haïti. En effet, l'autorité familiale en Haïti est souvent partagée par plusieurs collatéraux (oncles, tantes, cousins, voisins, parrain, marraine, etc.). L'enfant jouit donc en Haïti d'un milieu social beaucoup plus sécurisant.

5.2.4 Les habitudes alimentaires et médico-sanitaires des immigrants haïtiens sont différentes de celles du milieu d'accueil.

5.2.5 Les parents haïtiens jouissent dans leur pays d'une autorité exclusive sur la famille. C'est pourquoi ils comprennent mal l'intervention de l'état dans les affaires familiales au Québec, et ils se méfient en conséquence des lois sociales en vigueur ici (par exemple, la loi sur la protection de la jeunesse).

5.3 *Le milieu familial*

5.3.1 Il arrive que les parents haïtiens précèdent les enfants au Québec. Il en résulte une séparation d'une certaine durée à la suite de laquelle l'enfant éprouve des difficultés de réadaptation à la famille.

5.3.2 La femme haïtienne devient salariée au Québec, ce qui lui permet d'acquérir une autonomie. Ce nouveau statut dans le cadre de la famille traditionnelle haïtienne engendre au sein du couple tension, déstabilisation, voire éclatement.

5.3.3 D'autres tensions surgissent à l'intérieur de la famille haïtienne du fait que les enfants qui fréquentent l'école québécoise sont ainsi en contact avec un autre système de valeurs. Les enfants ramènent ces valeurs à la maison, ce qui a pour effet de choquer les parents.

5.3.4 La famille monoparentale avec absence du père comme chef de famille, phénomène courant en Haïti, doit faire face à des difficultés graves en milieu québécois. En

effet, la famille monoparentale jouit en Haïti d'un encadrement social grâce à la «famille élargie», alors qu'au Québec, elle se retrouve complètement isolée.

6. *IDENTIFICATION DES PROBLÈMES*

6.1 *La langue*

6.1.1 *STATUT DU FRANÇAIS EN HAÏTI*

6.1.1.1 Il importe d'abord de préciser que l'Haïtien, contrairement à ce que l'on croit souvent au Québec, n'est pas vraiment francophone. Sa langue maternelle est le créole.

6.1.1.2 En Haïti même, cependant, la langue et la culture créoles sont dévalorisées au profit du français, symbole de réussite sociale. En fait, le français jouit en Haïti d'un véritable statut de domination, tant sur les plans économique que social et culturel.

6.1.1.3 Il faut toutefois précise que le statut du créole s'est amélioré depuis quelques années. En effet, le créole commence à s'imposer comme langue d'usage dans les média d'information ainsi que dans le domaine de la production littéraire (roman, poésie, théâtre).

6.1.2 *PROBLÈMES D'APPRENTISSAGE DE LA LANGUE*

6.1.2.1 Le français que l'on enseigne à l'école haïtienne ne conduit pas nécessairement à une maîtrise verbale de la langue, car l'enfant continue à communiquer oralement en créole à l'extérieur de la salle de classe. On peut donc dire qu'il existe un fossé entre les codes parlé et écrit.

6.1.2.2 Les liens de parenté entre le français et le créole ne facilitent pas nécessairement l'apprentissage du français. Ils peuvent même constituer un obstacle en ce qu'ils créent des problèmes d'interférence.

6.1.2.3 L'Haïtien qui arrive au Québec se voit confronté à une difficulté supplémentaire du fait que le

code parlé du français québéfois ne correspond pas à celui du français appris à l'école haïtienne.

6.1 *Le système scolaire haïtien*

Les caractéristiques du système scolaire haïtien créent pour l'enfant transplanté au Québec des difficultés immédiates d'adaptation.

6.2.1 *MÉTHODES D'ÉDUCATION*

6.2.1.1 Le système scolaire haïtien encourage une discipline sévère basée sur le respect inconditionnel de l'autorité. L'enfant n'est donc pas habitué à développer des attitudes d'auto-discipline.

6.2.1.2 Les méthodes d'enseignement sont axées sur la mémorisation et le cours magistral. On fait donc peu appel à la créativité de l'enfant.

6.2.2 *MATIÈRES ENSEIGNÉES*

6.2.2.1 L'école haïtienne met l'accent sur les sciences humaines.

6.2.2.2 On enseigne encore les mathématiques traditionnelles.

6.2.2.3 L'approche des sciences telles que biologie, physique et chimie se limite à la théorie, car les écoles ne sont pas équipées pour les exercices pratiques en laboratoire.

6.2.2.4 L'enseignement des langues est axé sur la grammaire et l'expression écrite.

6.2.3 *CLASSEMENT ET PROMOTION*

6.2.3.1 En principe, la fréquentation scolaire est obligatoire en Haïti. Mais en réalité, les conditions économiques, sociales et politiques font que seule une fraction réduite de la population est scolarisée.

6.2.3.2 L'enfant peut commencer l'école aussi bien à 4

ans qu'à 9 ans, il peut aussi redoubler une année scolaire. Il en résulte qu'on peut retrouver dans une même classe des enfants de tout âge.

6.2.4 *CLIVAGE ENTRE L'ÉCOLE PUBLIQUE ET PRIVÉE*

6.2.4.1 Bien que l'état impose un programme uniforme aux écoles haïtiennes, le rendement varie d'une école à l'autre, surtout entre les secteurs public et privé, à cause de la différence de conditions sociales et économiques de la clientèle.

6.3 *L'intégration au système scolaire québécois*

Les problèmes d'adaptation et d'intégration des enfants haïtiens doivent être considérés comme des phénomènes normaux compte tenu du contexte dans lequel ils s'insèrent.

La majorité des enfants d'origine haïtienne sont de nouveaux arrivants qui vivent encore intensément les difficultés d'intégration au milieu.

Le système scolaire québécois remet en question le mode de fonctionnement habituel des enfants d'origine haïtienne et exige d'eux des efforts d'adaptation difficilement réalisables sans soutien.

6.3.1 *ACCUEIL ET CLASSEMENT*

6.3.1.1 L'enfant haïtien étant considéré comme francophone à son arrivée au Québec, il arrive qu'on lui refuse l'accès aux classes d'accueil. Il faut toutefois préciser que les autorités scolaires ont été sensibilisées à ce problème et que des mesures correctives ont été prises. Cela n'empêche que certains parents haïtiens, craignant un retard scolaire, préfèrent passer outre aux classes d'accueil en intégrant l'enfant directement aux classes régulières.

6.3.1.2 L'intégration au système scolaire québécois s'avère difficile au départ à cause d'une mauvaise connaissance du français ainsi que d'une préparation inadéquate dans certaines matières (mathématiques, sciences) par rapport aux exigences de l'école québécoise.

6.3.1.3 Il en résulte que l'enfant haïtien peut être classé à un niveau qui ne correspond pas à son groupe d'âge, ce qui engendre de graves problèmes de motivation face à l'école.

6.3.1.4 L'expérience a montré que les tests psychopédagogiques utilisés pour le cassement s'avèrent inadéquats et entrainent des conséquences désastreuses sur le développement et l'adaptation de l'enfant haïtien.

6.3.2 *CHOC CULTUREL*

6.3.2.1 Au milieu de ses camarades de classe québécois, l'enfant haïtien prend conscience de sa couleur. Pour la première fois de sa vie, il se sent différent des « autres ».

6.3.2.2 L'enfant haïtien arrive au Québec avec des habitudes de vie très différentes de celles d'ici, habitudes qui se reflètent par exemple dans son comportement, dans sa façon de se vêtir.

6.3.2.3 À cause de sa couleur mais aussi d'habitudes de vie différentes, l'enfant haïtien peut susciter chez ses camarades québécois des réactions de rejet et des attitudes racistes.

6.3.2.4 Face à ces réactions, l'enfant haïtien peut développer des attitudes ou bien d'agressivité, ou bien de repli.

6.3.2.5 Les valeurs culturelles que véhicule l'école québécoise ne correspondent pas à celles que l'enfant haïtien retrouve dans son milieu familial. Partagé ainsi entre l'école et la famille, l'enfant arrive mal à se définir par rapport à ces deux systèmes de valeurs.

6.3.3 *ATTITUDE DES PROFESSEURS*

L'enseignant étant en définitive la personne la plus proche de l'enfant, c'est à lui qu'il appartient de créer des conditions favorables d'intégration à l'intérieur de la salle de classe.

6.3.3.1 L'enseignant québécois ne dispose pas toujours de l'information nécessaire à la compréhension des problèmes vécus par l'enfant d'origine haïtienne.

6.3.3.2 Une méconnaissance des problèmes et de la situation familiale de l'enfant haïtien peut conduire l'enseignant québécois à l'une ou l'autre des attitudes négatives suivantes:

a) l'agressivité;
b) l'indifférence;
c) le paternalisme (suprotection).

6.3.3.3 Ces attitudes négatives peuvent s'appuyer, dans certains cas, sur des préjugés racistes de la part de l'enseignant.

6.3.4 *ATTITUDE DES PARENTS*

6.3.4.1 Souvent analphabètes ou très peu scolarisés, les parents ont une mauvaise connaissance du système scolaire québécois.

6.3.4.2 Ils idéalisent l'école, qu'ils perçoivent comme un instrument de promotion sociale responsable de l'éducation au sens le plus large.

6.3.4.3 Ils ont donc tendance à s'en remettre aveuglément aux autorités scolaires et s'attendent à ce que leurs enfants soient soumis à une discipline sévère.

6.3.4.4 Les méthodes d'éducation en vigueur à l'école québécoise leur apparaissent comme trop permissives (pas assez de discipline, pas assez de devoirs à la maison).

6.3.4.5 Ils participent peu aux affaires scolaires, soit par ignorance, soit par manque de disponibilité ou soit parce qu'ils ont peur, à la suite d'expériences vécues en Haïti, d'entrer en contact avec tout ce qui représente l'autorité (autorités scolaire, gouvernementale, policière).

7. *RECOMMANDATIONS*

NOTE: Les auteurs du présent document sont conscient que beaucoup des problèmes affectant la clientèle scolaire d'origine haïtienne se retrouvent également dans d'autres communautés ethniques. Par conséquent, les recommandations qui suivent pourraient s'appliquer dans beaucoup de cas à l'ensemble de la clientèle néo-québécoise des écoles.

Cependant, comme le mandat de la table de concertation se limitait à la clientèle haïtienne, on a évité autant que possible, dans la formulation des recommandations, de parler au nom de tous les groupes ethniques.

Énoncé de principe

Dans ses démarches d'intégration des élèves d'origine haïtienne, l'école doit reconnaître et accepter que les particularités relatives à la communauté haïtienne constituent l'identité culturelle de ces étudiants, et que l'objectif ne peut donc être l'élimination complète de ces particularités mais plutôt le développement optimal de la capacité de l'école d'assumer et de tirer profit de ces différences.

Compte tenu des problèmes particuliers auxquels doivent faire face les écoliers d'origine haïtienne dans le processus de leur adaptation au système scolaire québécois, compte tenu également du principe d'intégration énoncé ci-dessus, il est recommandé:

INTERVENTIONS DE LA COMMUNAUTÉ HAÏTIENNE:

7.1 Que les organismes communautaires haïtiens représentés à table, soit le Bureau de la communauté chrétienne des Haïtiens de Montréal (BCCHM) et la Maison d'Haïti, prennent l'initiative de la création d'un centre qui se penchera sur les problèmes d'ordre scolaire des jeunes Haïtiens. Le mandat de ce centre consisterait, entre autres, à:

- coordonner les activités des organismes haïtiens en matière d'information sur le système scolaire;
- aider les commissions scolaires à développer des mécanismes qui permettront de résoudre les difficultés d'ordre scolaire;
- promouvoir et initier des travaux de recherche sur la population scolaire d'origine haïtienne.

INSCRIPTIONS

7.2 Que l'inscription des enfants immigrants soit centralisée à un même endroit dans chaque commission scolaire.

L'application de cette recommandation aurait l'avantage d'éviter aux enfants et aux parents des déplacements inutiles ainsi que des retards excessifs, et permettrait à chaque commission scolaire :

- de vérifier le statut légal de l'élève et de percevoir, s'il y a lieu, des frais de scolarité,
- d'étudier son dossier scolaire,
- de lui administrer des tests de classement s'il y a lieu,
- de lui accorder des équivalences au niveau secondaire,
- de l'orienter vers une classe d'accueil, une classe de récupération ou une classe régulière,
- de contacter l'école avant l'arrivée de l'élève (accueil),
- de remettre à l'élève une fiche où seraient consignés tous les renseignements recueillis au centre d'inscription.

7.3 Que le service d'accueil du ministère de l'Immigration du Québec soit informé du lieu où se font les inscriptions, de façon à pouvoir transmettre les renseignements pertinents aux nouveaux immigrants.

7.4 Que lors de l'inscription, les parents des enfants haïtiens soient invités à s'adresser aux différents centres de services sociaux (CSS) afin d'y recevoir les services d'ordre socio-économique et familial nécessaires à leur intégration à la société québécoise.

CLASSES D'ACCUEIL

7.5 Que le Bureau de coordination des classes d'accueil du ministère de l'Éducation du Québec et les commissions scolaires se dotent d'instruments diagnostiques appropriés pour l'évaluation du français oral et écrit.

7.6 Que d'une façon systématique, les élèves haïtiens n'ayant pas une connaissance suffisante du français soient dépistés et inscrits en classe d'accueil.

7.7 Que l'organisation de l'accueil tienne compte des dimensions psychosociales qui font partie du processus d'adaptation de l'enfant haïtien, et que la classe d'accueil, milieu de transition et instrument d'adaptation sociale, mette en valeur l'apport culturel de la communauté haïtienne dans le milieu québécois.

CLASSEMENT ET RÉCUPÉRATION

7.8 Qu'il soit prévu, dans la mesure du possible, une répartition équilibrée des élèves néo-québécois à l'intérieur des mêmes degrés ou des mêmes types de classe.

7.9 Afin de permettre aux élèves haïtiens et aux élèves néo-québécois en général de vivre une intégration scolaire et sociale harmonieuse, que soient fournies aux Commissions scolaires les possibilités de créer les structures d'accueil suivantes:

7.9.1 D'abord, que les Commissions scolaires puissent disposer d'instruments d'évaluation linguistique et scolaire variés et complets, leur permettant de situer dans ces différents domaines, tous les élèves dès leur arrivée à l'école.

7.9.1.1 Selon les résultats aux évaluations linguistiques, l'élève pourra:

- être classé dans le secteur d'accueil ou profiter des mesures spéciales d'accueil (D.G.D.P. 79-10) si ses connaissances de la langue sont inexistantes ou presque;
- être intégré, si ses connaissances de la langue sont jugées suffisantes, au secteur régulier, où il pourra bénéficier au besoin du soutien linguistique d'un professeur spécialisé.

7.9.1.2 Si l'élève est intégré au secteur régulier et peu importe qu'il ait besoin ou non de soutien linguistique, il sera alors classé suivant les résultats aux évaluations scolaires autres que linguistiques:

- dans une classe régulière sans soutien pédagogique (i.e. dans les matières autres que le français), si ses performances correspondent à peu près à celles du groupe où il est intégré;
- dans une classe régulière sans soutien pédagogique, dans un niveau d'âge inférieur à son niveau d'âge chronologique, si ses prformances scolaires accusent un retard d'un an à deux ans dans l'ensemble des matières scolaires;
- dans une classe régulière avec soutien pédagogique, si le retard scolaire est inférieur à deux ans mais dans certaines matières seulement;

- dans une classe spéciale de récupération ou de troubles graves d'apprentissage, si le retard pédagogique ou les troubles d'apprentissage ne permettent absolument pas une intégration en classe régulière.

7.9.2 Qu'à la fin de son stage en classe d'accueil, l'élève soit de nouveau soumis aux évaluations linguistiques et scolaires telles que décrites plus haut, afin de déterminer le classement le plus adéquat possible et le soutien linguistique et/ou pédagogique à prévoir s'il y a lieu.

7.10 Que le service de support linguistique tel que mentionné plus haut soit assuré par une personne spécialisée dans ce domaine et dont l'essentiel de la tâche serait la suivante:

- effectuer l'évaluation linguistique des élèves néo-québécois à leur arrivée à l'école et à la fin de leur séjour en classe d'accueil;
- offrir aux élèves néo-québécois qui en ont besoin des cours de perfectionnement en langue française;
- favoriser la création de conditions optimales facilitant l'intégration des élèves néo-québécois, en collaboration avec l'équipe-école;
- collaborer avec l'orthopédagogue de l'école.

7.11 Que les demandes de personnel de support linguistique soient adressées au Bureau de coordination des classes d'accueil et soient acceptées à raison d'un spécialistes par vingt-cinq élèves néo-québécois présentant des besoins de perfectionnement linguistique intégrés en classe régulière ou spéciale, et que cette norme n'affecte en rien l'attribution de titulaires réguliers ou spéciaux.

7.12 Que le travail de soutien pédagogique autre que linguistique soit aussuré par les orthopédagogues des écoles, les titulaires de classes régulières et titulaires de classes spéciales.

7.13 Qu'on utilise plus particulièrement la période estivale pour la mise sur pied de cours de récupération destinés aux élèves du niveau secondaire.

7.14 Que les commissions scolaires adaptent et intensifient les cours de récupération prévus pendant la période estivale aux besoins de la clientèle néo-québécoise en général et de la clientèle haïtienne en particulier.

7.15 Que les élèves de 17 ans et plus soient dirigés vers le service

d'éducation aux adultes s'ils ne sont pas aptes à s'inscire au moins au cours régulier de secondaire III.

7.16 Que soit étudiée la possibilité d'intégrer ces mêmes jeunes aux cours donnés à temps complet dans les centres de préemploi.

INSTRUMENTS D'ÉVALUATION PSYCHOPÉDAGOGIQUE

7.17 Que les évaluations psychopédagogiques (tests d'aptitudes, grilles d'observation, mises en situation, etc.) soient relativisées en tenant compte des conditions particulières d'adaptation sociale, linguistique, culturelle et scolaire des enfants haïtiens.

APPROCHE PÉDAGOGIQUE

7.18 Que la direction générale du développement pédagogique au ministère de l'Éducation du Québec évalue la validité des instruments pédagogiques utilisés présentement, et que dans toute élaboration de programmes ou d'instruments didactiques, l'on tienne compte des besoins créés par la présence des élèves néo-québécois.

PERFECTIONNEMENT DU PERSONNEL EN MILIEU SCOLAIRE

7.19 Que le ministère de l'Éducation prévoie des séances d'information et un plan de perfectionnement qui permettront au personnel des écoles d'obtenir les renseignements nécessaires à la compréhension de certains phénomènes et comportements spécifiques à la clientèle néo-québécoise.

FORMATION DES MAÎTRES

7.20 Que les universités québécoises inscrivent un cours en éducation interculturelle dans leur programme de formation des maîtres.

INTERVENTIONS AUPRÈS DES PARENTS

7.21 Que soient mis sur pied à l'intention des parents haïtiens des mécanismes d'intervention qui visent:

- à informer sur le système scolaire et les institutions de la société québécoise, tout particulièrement sur la loi de la protection de la jeunesse.
- à favoriser la participation aux affaires scolaires.

7.22 Que le ministère de l'Éducation et les commissions scolaires, en collaboration avec le ministère de l'Immigration, le ministère des Affaires sociales, les centres de services sociaux (CSS) et les organismes de la communauté haïtienne, travaillent à mettre en œuvre de tels mécanismes.

7.23 Que les Centres de services sociaux (CSS) mettent à la disposition des écoles un nombre suffisant de praticiens sociaux pour répondre aux besoins spécifiques de la clientèle néo-québécoise.

7.24 Que les établissements du réseau du ministère des Affaires sociales fassent davantage appel aux services des praticiens sociaux d'origine haïtienne pour favoriser une meilleur communication avec les parents de cette origine dans les secteurs à forte concentration haïtienne.

7.25 Que par l'intermédiaire des centres locaux de services communautaires (CLSC) et des centres de services sociaux (CSS), des services pertinents soient organisés pour les familles d'origine haïtienne (consultation, information, support, animation, organisation communautaire).

L'APRÈS-ÉCOLE

7.26 Que dans un but préventif, pour une clientèle à risques, le ministère des Affaires sociales encourage la création de centres post-scolaires pour la réalisation d'activités parascolaires, éducatives et récréatives entre 15h00 et 18h30, période pendant laquelle les enfants sont souvent laissés seuls à la maison.

7.27 Que le ministère des Affaires sociales encourage la réalisation de programmes d'activités parascolaires, éducatives et récréatives pour les jeunes Haïtiens pendant la période estivale.

BIBLIOGRAPHIE

ALTHUSER, Louis — Idéologie et appareils idéologiques d'État, in *Position*, Éditions sociales, 1976.

ASHWORTH, Mary — *Immigrant Children and Canadian Schools*, Toronto, McClelland and Stewart, 1975. 228 p.

BANCROFT, George W. — Possibilities and Problems in the Education of Black Children. TESL Talk, 1 (January 1976), pp. 81-94.

BASTIDE, Roger — La Socialisation de l'enfant en situation d'acculturation: in *Carnets de l'enfants*, 1969.

BHATNAGAR, Joti — Education of Immigrant Children. *Études Ethniques du Canada*, 1 (1976), pp. 52-70. Bibliographie, pp. 66-70.

BOLAND, James M. and others — Ethnicity as a Background Factor in College Education, in *Urban Education*, 1978.

BOURDIEU, P. — *L'école conservatrice, les inégalités devant l'école et devant la culture*. Revue française de sociologie juillet/septembre 1966.

BOURDIEU, P. et PASSERON, J.C. — *La reproduction*. Éditions de Minuit, 1970.

BOWEN, Norma V. — Children's Cognitive Development: the Black Child in a Different Culture. *TESL TALK*, 1 (January 1976), pp. 71-80.

BURGUN, T. — *The Education of Immigrant*. Oxford Press, 1967.

CATANI, Maurice — *Pour une critique de la notion d'acculturation*, exemplaire dactylographié. Paris.

CATANI, Maurice — *L'alphabétisation des travailleurs étrangers. Une relation dominant/dominé*. Thema, 1972.

CHARBIT, Yves — *Les enfants des travailleurs migrants en Europe* C.I.E., 1974.

CLARK, Barbara, S. — Pre-School Programs and Black Children, in *Minority Canadians* V. 2: Immigrant Groups. (Edited by Jean Leonard Elliott. Department of Sociology and Anthropology, Dalhousie University, Scarborough, Ontario. Prentice-Hall, 1971). pp. 106-119.

CROOKS, R.C. — The Effect of an Interracial Preschool Program

Upon Racial Preference Knowledge of Racial Differences and Racial Identification. *Journal of Social Issues*, (1970), pp. 137-144.

DAAS, J.P., MANONS, J. Performance of Canadian Native, Black, and White Children on some Cognitive and Personality Tests. *Alberta Journal of Educational Research*, 3 (September 1975), pp. 183-195.

DEJEAN, Paul «*Les Haïtiens au Québec*» Presses de l'Université du Québec, octobre 1978.

FISHMAN, Joshua, A. Ethnic Community Mother Tongue Schools in the U.S.A.: Dynamics and Distributions, in *International Migration Review*, 1980.

FORD, Barbara Problems of Black Immigrant Students in the Community Colleges *TESL Talk*, 1 (January 1976), pp. 99-108.

FRECH, William P. Jr. Construction of a Scale to Measure Children's Ethnocentric Attitudes in *Journal of Social Studies Research*, 1979.

GIRARD, Alain et SAUVY, Alfred *Les diverses classes sociales devant l'enseignement* Presses universitaires de France, 1970.

GIRARD, Alain La réussite sociale in *Population et enseignement* publié sous la direction de Paul Clers, Presses Universitaires de France.

GLANTZ, Oscar Native Sons And Immigrants: Some Beliefs and Values of American-Born and West Indian Blacks at Brooklyn College, in *Ethnicity*, 1978.

GOSLIN D.A. *The School in contemporary Society* Chicago, Scott, Foresman and Col. 1965.

GRANGE, P. *Communication aux Journées sur les problèmes de scolarisation des enfants de travailleurs migrants*, Avril 1974.

GRATIOT-ALPHANDERY, H. *Le retard scolaire des enfants de travailleurs migrants*. Colloque sur les enfants de travailleurs migrants. Paris, Centre international de l'enfance, mars 1974.

et LAMBIOTTE, B.

GROUPE DE TRAVAIL SUR L'ÉDUCATION DE LA COMMUNAUTÉ NOIRE *Rapport final des aspirations et des attentes de la communauté noire du Québec par rapport à l'éducation*. Comité d'étude sur les Affaires interconfessionnelles et interculturelles du Conseil supérieur de l'Éducation, Montréal, 1978.

HERBERG, Edward N. *Fighting Racial Discrimination in Toronto: The Urban Alliance on Race Relations in Multiculturalism*, 1978.

HOGAN, David Education and the Making of the Chicago Working class, 1880-1930, in *History of Education Quarterly*, 1978.

ISAMBERT-JAMATI, Viviane *Communication au Colloque sur le handicap socio-culturel* ou «Le handicap socio-culturel en question», Éditions [illegible] 1978.

JOHNSTONE, P.A. — *Education and Black Social Development in Nova Scotia: An Ethnic Service Approach*. Mocassin Telegraph, 4 (Summer 1976), pp. 11-18. Bibliography.

JONES, C. Robert — The Mexican family in the United States. *American Journal of Sociology*, 1948, vol. LIII.

LA FERRIÈRE, Michel — Les élèves Haitiens à Montréal. Problèmes linguistiques et culturels. *Black Students in Urban Canada. Toronto*: Oise, 1978.

LITTIG, Lawrence W. et Williams, Cardell E. — Need for Affiliation, Self-Esteem and Social Distance of Black Americans, in *Motivations and Emotion*, 1978.

Sur l'utilisation de l'entretien non directif en Sociologie. *Revue française de Sociologie*, avril-juin 1975.

MINIE, Juliette — *Les travailleurs étrangers en France*. Édition du Seuil, 1973.

MUNOZ, Marie-Claude — Aspect psychologique de l'adaptation des enfants migrants, in *Education et Développement*, no. 101.

MUNOZ, Marie-Claude — Les enfants des migrants, in *Droit et Liberté* juillet 1973, no. 322.

PADILLA, Helena — *Immigrants and their children* Columbia University Press, 1958.

Les enfants des travailleurs migrants. Ouvrage collectif. Éditions ESF, 1976.

PIERRE-JACQUES, Charles — *Effets du changement de milieu socio-culturel sur l'adaptation scolaire des enfants immigrants haitiens au Québec*. Thèse de Doctorat, Université René Descartes, Paris, décembre 1979.

POSTEL-VINAY, Anise — Des enfants privés d'enfance. *Éducation et développement* No. 101.

Rapport d'enquête sur les immigrants Haitiens du secteur Crevier, réalisé par la Communauté chrétienne des Haitiens de Montréal, mai-juin 1978.

RAVEAU, F. — *À propos des conflits de culture*. Rapport introductif du séminaire universitaire international, mai 1973.

RICHMOND, A.H. — *Immigrants and Ethnic Groups in Metropolitan Toronto*. Institute for Behavioural Research, York University, 1967, 101 p.

SABOURIN, C., FOLCO, A., VEILLEUX, P. — *Rapport sur la Situation des Élèves Néo-Québécois en Difficulté à la Commission Scolaire Jérôme LeRoyer*. Ronéotypé, 1978, 90 p.

SCHREIBER, Jan Edward. — *In the Course of Discovery: West Indian Immigrants in Toronto Schools*. Toronto, Board of Education for the City of Toronto, 1971. 70 p.

SINGLETON, John — Education and Ethnicity, in *Comparative Educative Review*, 1977.

SNYDERS, Georges — *École, classes et lutte des classes*. Presses universitaires de France 1976.

TARDIEU-DEHOUX, Charles — *L'Évaluation et l'Orientation des Étudiants Immigrants Haitiens à Montréal*. Université de Concordia, Thèse de Maitrise, Montréal, 1977.

WILSON, J. Donald and DALHIE, J. — Negroes, Finns, Sikhs: Education and Community Experience in British Columbia. In *Sounds Canadian: Languages and cultures in multi-ethnic society* (Edited by Paul M. Migus, Canadian Ethnic Studies Association Series, V. 4, Toronto, Peter Martin Associates, 1975) pp. 76-92.

WIRT, Frederick, M. — The Stranger within My Gate: Ethnic Minorities and School Policy in Europe. in *Comparative Education Review*, 1979.

ANNEXE

RAPPORT
DE LA TABLE DE CONCERTATION SUR LES PROBLEMES DES ENFANTS HAÏTIENS EN MILIEU SCOLAIRE

Table des matières

1. LA TABLE DE CONCERTATION 1
2. DOSSIER SUR LES ÉCOLIERS HAÏTIENS 2-3
3. INTRODUCTION 4-5
4. L'IMMIGRATION HAÏTIENNE 6-8
5. LES CONDITIONS DE VIE DES ÉCOLIERS HAÏTIENS 9-11
6. IDENTIFICATION DES PROBLÈMES 12-16
7. RECOMMANDATIONS 17-22

Le caractère multi-ethnique de l'école Québécoise tend de plus en plus à s'affirmer. L'insertion des enfants d'immigrants dans le système scolaire Québécois est un phénomène relativement récent, qui pose à notre société de nouvelles exigences de transformation.

Le livre de Mr Charles Pierre-Jacques identifie différents problèmes affectant en ce moment l'insertion des jeunes haïtiens à l'école québécoise. Il s'efforce de démêler l'enchevêtrement des facteurs affectant leur vie scolaire : problème de passage entre deux systèmes scolaires aux valeurs fondamentalement différentes ; problèmes du passage d'une société rurale à une société hautement industrialisée ; problèmes liés au racisme et à l'ethno-centrisme ; problèmes linguistiques.

Ce livre se veut un véritable cri d'alarme. En refusant de s'attaquer au problème, n'est-ce pas une partie importante de la population québécoise qui risque d'être condamnée à la marginalisation ?

Maquette de la couverture : Gérard Baptiste